Diálogos en la enseñanza de la escritura académica

Prácticas innovadoras en entornos virtuales



Guadalupe Alvarez, Laura Colombo
Hilda Difabio y Lourdes Morán
(coordinadoras)

Colección Educación

EDICIONES **UNGS**
Universidad Nacional de General Sarmiento

Diálogos en la enseñanza de la escritura académica

Guadalupe Alvarez, Laura Colombo,
Hilda Difabio y Lourdes Morán
(coordinadores)

Diálogos en la enseñanza de la escritura académica

Prácticas innovadoras en entornos virtuales

Guadalupe Alvarez, Ayelén Cavallini, Laura Colombo,
Andrés Cuello, Hilda Difabio, Paula Espeche,
Lourdes Morán y Nadia Schiavinato

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Diálogos en la enseñanza de la escritura académica : prácticas innovadoras en entornos virtuales / Guadalupe Alvarez ... [et al.] ; Coordinación general de Guadalupe Alvarez ... [et al.]. - 1a ed - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2024.
Libro digital, PDF - (Educación / Recalde, Andrea; 39)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-630-786-4

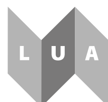
1. Educación. 2. Educación Virtual. I. Alvarez, Guadalupe II. Alvarez, Guadalupe, coord.
CDD 370

EDICIONES **UNGS**

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@campus.ungs.edu.ar
ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa Ediciones UNGS
Diseño de tapa: Daniel Vidable
Corrección: Guillermina Canga

Hecho el depósito que marca la Ley 11723.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Introducción

Guadalupe Alvarez, Laura Colombo,
Hilda Difabio y Lourdes Morán

En las dos últimas décadas, la producción y difusión del conocimiento científico-académico se ha transformado por efecto de la globalización y de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como por la *importancia cierta* que se le reconoce a este conocimiento en la promoción socioeconómica y cultural de un país (Corcelles *et al.*, 2019; Ooms, Werker y Hopp, 2019, entre otros). En América Latina, esta transformación ha sido acompañada por "las políticas nacionales de educación superior y de ciencia y tecnología" (Sime Poma, 2017: 98). En este sentido, en la Argentina se asiste a un proceso continuo de evaluación de la calidad educativa de las carreras universitarias, al perfeccionamiento de la docencia vía los estudios de posgrado y a la promoción de la investigación científica a través de incentivos, becas y subsidios (Wainerman, 2020). De ahí que hoy se observe un trabajo intensivo de elaboración y desarrollo de propuestas –individuales y colectivas– de investigación y de escritura asociada con ella, tales como tesis de posgrado, artículos científicos, ponencias y conferencias. Todas estas actividades son subtendidas por la escritura "como herramienta generadora de conocimiento" (Sánchez Jiménez, 2012, p. 2).

Sin embargo, diversos estudios muestran dificultades de variado tipo que se manifiestan en la producción de los "géneros de la investigación"; entre ellas, las referidas a los problemas escriturales (respecto del ámbito iberoamericano, cfr. Aguilar González y Fregoso Peralta, 2016; Albarran Peña y Uzcátegui, 2020;

Bolívar, 2020; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2016; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Cruz Martínez, 2015; Giraldo-Giraldo, 2020; Hernández Zamora, 2009; Narvaja de Arnoux, 2009; Nothstein y Valente, 2016; Ochoa Sierra, 2011; Ochoa Sierra y Cueva Lovelle, 2017; Padilla, 2016; Ramírez Armenta et al., 2020; Rodríguez Hernández y García Valero, 2015; Sabaj Meruane, 2009; Sánchez Jiménez, 2012).

A fin de dar respuesta a estas problemáticas, se han abordado diferentes estrategias didácticas orientadas a apoyar la escritura en la investigación, entre las que se encuentran la supervisión y la retroalimentación de directores y supervisores, así como de los pares (Bitchener, Basturkmen e East, 2010; Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Carlino, 2015; Castelló, González e Iñesta, 2010; Dysthe, 2002; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Li y Seale, 2007; Wolff, 2010); los talleres de escritura presenciales para estudiantes de posgrado e investigadores en formación (Arnoux et al., 2004; Delyser, 2003; Carlino, 2008, 2009; Chois Lenis, Guerrero Jiménez y Brambila Limón, 2020; Pereira y Di Stefano, 2007), y, más recientemente, los talleres virtuales de enseñanza de la escritura académica (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018; 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017; Morán, Alvarez y Difabio de Anglat, 2020). En esta línea, los grupos de escritura han probado ser dispositivos didácticos efectivos para acompañar el aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la escritura en la investigación para estudiantes y profesores (Aitchison, 2020; Brooks-Gillies, Garcia y Manthey, 2020; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Haas, De Soete y Ulstein, 2020; Johnson y Lock, 2020; Mattsson, Brandin y Hult, 2020, entre otros).

Los anteriores estudios se contextualizaron, fundamentalmente, en escenarios de formación presencial; no obstante, con el advenimiento de las tecnologías de las TIC y el continuo desarrollo de dinámicas multimediales e interactivas en sitios webs y plataformas digitales, se han comenzado a explorar las redes sociales y otros entornos digitales para el acompañamiento de la escritura en la investigación (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017; Gouseti, 2017; Guerin, Aitchison y Carter, 2019; Kozar y Lum, 2013; Lupton, Mewburn y Thomson, 2017; Morán, Alvarez y Difabio de Anglat, 2020). Esta situación se intensificó con la suspensión de las clases presenciales por covid-19.

Los contados estudios sobre estas nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en el área han sugerido que las iniciativas pedagógicas que propician el diálogo con otros (participantes, textos, disciplinas, etc.) permiten que estudiantes de posgrado e investigadores en formación gradualmente vayan

desarrollando y mejorando sus procesos de producción de textos investigativos. A fin de continuar y profundizar esta línea, en el presente libro, que resulta de las investigaciones realizadas en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT), código 2020-1432, "Prácticas dialógicas de enseñanza virtual en procesos de escritura en investigación", financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por la Dra. Guadalupe Alvarez, buscamos reflexionar sobre prácticas de enseñanza virtual que dan lugar a diálogos significativos para el avance del proceso de producción de textos en investigación. Para ello, partimos de marcos socioculturales del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1988), específicamente, del enfoque dialógico (Bakhtin, 1981, 1986) de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dysthe, 2002; Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013; Wegerif, 2007, 2013, 2019).

La enseñanza desde una perspectiva dialógica supone la construcción de significado a través de la interacción personal (Baquero, 1997; Vygotsky, 1978). Así, abordamos el diálogo como una forma de interacción que implica situaciones de encuentro entre diferentes voces (Bakhtin, 1981, 1986; Dysthe, 2002; Gadamer, 1991). Esta pluralidad es, por consiguiente, un valor esencial de la enseñanza, y se hace hincapié en las posibilidades de aprendizaje que ofrece el encuentro con las opiniones y puntos de vista de los demás. Desde esta perspectiva, dialogar es interactuar en conjunto con uno mismo, con otras personas, con el conocimiento empírico, con el saber conceptual y científico, con el mundo. En el diálogo que favorece el aprendizaje se establece una relación de recíproco intercambio en el que cada interlocutor ofrece su visión del mundo, pero también recibe visiones alternativas, dejando que su experiencia se transforme con la experiencia de otros. Por eso, el diálogo deja siempre una impronta nueva que permite encontrar un punto de vista o perspectiva que no habíamos hallado aún en la propia experiencia (Mercer, 1995, 2000, 2010).

Las prácticas de la enseñanza dialógicas toman en cuenta no solo las interacciones entre docentes y estudiantes, sino las interacciones entre los pares, como una forma de considerar el lenguaje social y el aprendizaje colaborativo. Este proceso supone impulsar la co-construcción de saberes desde la apertura a perspectivas diferentes, que posibiliten el protagonismo de los actores y la apropiación colectiva y singular de los significados. Apuntar a la construcción de andamiajes, así como al interjuego de subjetividades, son condiciones que permiten a los estudiantes ubicarse como protagonistas de su discurso en el aula, descubrir, experimentar y reelaborar con otros el significado del mundo compartido, el mundo de la cultura. En este sentido, en la enseñanza dialógica

se buscará abrir espacios de diálogo en torno a tareas socialmente significativas, que permitan captar la atención de otros; diversificar estos espacios, poniendo en juego múltiples voces, y también profundizar los puntos de vista (Wegerif, 2013, 2019).

De acuerdo con estos supuestos básicos, hemos elaborado los cuatro capítulos que conforman el presente libro.

En el primer capítulo, titulado "Navegando voces ajenas para encontrar la propia: aprendizaje virtual de la escritura en el posgrado", María Paula Espeche y Laura Colombo plantean el papel esencial del diálogo en el aprendizaje de la escritura en el posgrado y su vínculo con las nuevas tecnologías. Las autoras proponen que una pedagogía doctoral dialógica de la escritura puede abordar los desafíos asociados con la producción de textos, así como promover una mayor conciencia sobre la importancia de incorporar diversas voces a la hora de forjar la propia para producir y comunicar ciencia.

En el segundo capítulo, titulado "Prácticas dialógicas de retroalimentación en la supervisión de tesis. Un estado de la cuestión", Nadia Schiavinato e Hilda Difabio de Anglat revisan 21 artículos científicos publicados en inglés en revistas especializadas durante la última década. El análisis del corpus permite construir cinco categorías ad hoc –retroalimentación sustentable, vínculo socioafectivo, socialización académica, relaciones de poder y construcción de la identidad–, que ponen de manifiesto la importancia y la dinámica, no exenta de tensiones, de la retroalimentación dialógica en la dirección de la tesis.

En el tercer capítulo, titulado "Hacia una retroalimentación dialógica virtual en propuestas pedagógicas orientadas a la revisión de textos sobre investigaciones", Guadalupe Alvarez y Ayelén Cavallini reflexionan sobre la retroalimentación dialógica virtual en propuestas pedagógicas que buscan orientar la revisión de textos sobre investigaciones elaborados por los propios estudiantes (por ejemplo, avances de tesis o de artículos científicos).

En el cuarto capítulo, titulado "La enseñanza dialógica mediada por las tecnologías digitales", Lourdes Morán y Andrés Esteban Cuello proponen identificar rasgos específicos de las tecnologías y los modos de interactuar con ellas (affordances) que facilitan el desarrollo de prácticas dialógicas en diferentes iniciativas pedagógicas.

Así, esperamos que este libro aporte a los actuales debates teóricos del campo de la enseñanza virtual de la escritura en la investigación. Asimismo, en el corto y largo plazo creemos que podría servir de base para acciones pedagógicas que

den respuesta a los desafíos actuales y venideros en relación con la creciente virtualización de la actividad académica y científica.

Referencias bibliográficas

Aguilar González, L. y Fregoso Peralta, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Universidad de Guadalajara. Disponible en: https://www.academia.edu/31532523/Reto_de_la_escritura.pdf.

Aitchison, C. (2020). "Writing groups, writing retreats, boot camps and other social writing events for doctoral students". En Carter, S., Guerin, C. y Aitchison, C. (eds.), *Doctoral writing*: *Practices*, *processes and pleasures* (pp. 52-60). Springer.

Albarran Peña, J. M. y Uzcátegui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, *1*(2), 1-23. Disponible en: https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595.

Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, *10*(1), 8-23. Disponible en: https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996.

——— (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros. *Panorama*, *13*(25), 88-100. Disponible en: http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxxxx.

Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, *2*(3), 1-16. Disponible en: http://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*: *four essays*. University of Texas Press.

——— (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.

Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique.

Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, *19*(4), 432-445. Disponible en: https://doi.org/1080/13562517.2012.752728.

Bitchener, J.; Basturkmen, H. e East, M. (2010). The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, *10*(2), 79-97. Disponible en: https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201.

Bolívar, A. (2020). "La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva". En Martínez Solís, M. C.; Narvaja de Arnoux, E. y Bolívar, A. (comps.), *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar*: *25 años de la Cátedra UNESCO* (pp. 49-60). Ediciones RISEI. Disponible en: https://risei.org/editorial.

Brooks-Gillies, M.; Garcia, E. G. y Manthey, K. (2020). "Making do by making space: Multidisciplinary graduate writing groups as spaces alongside programmatic and institutional places". En Brooks-Gillies, M.; Garcia, E. G.; Hyon Kim, S.; Manthey, K. y Smith, T. G. (eds.), *Graduate writing across the disciplines: Identifying, teaching, and supporting* (pp. 191-209). The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado. Disponible en: https://wac.colostate.edu/docs/books/graduate/writing.pdf.

Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, *29*(2), 20-31. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf.

——— (2009). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares. En Narvaja de Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 220-239). The WAC Clearinghouse. Disponible en: https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190.

——— (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, *22*(1), 9-29. Disponible en: https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183.

Castelló, M.; González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, *68*(247), 521-537. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3300576.pdf.

Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *49*(S1), 30-51.

Chois Lenis, P. M.; Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *25*(2), 535-556. Disponible en: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09.

Colombo, L.; Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, *24*(3), 1-13. Disponible en: https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-12020-240310.

Corcelles, M.; Cano, M.; Liesa, E.; González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, *38*(5), 922-939. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596.

Corcelles, M.; Castelló, M. y Mayoral, M. (2016). "El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado". En Ballano, I. y Muñoz, I. (eds.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-131). Universidad de Deusto.

Cruz Martínez, A. G. (2015). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *9*, 51-59. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/5216/521651961006.pdf.

Delyser, D. (2003). Teaching Graduate Students to Write: a seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, *27*(2), 169-181. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098260305676.

Difabio de Anglat, G. y Alvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *4*(8), 97-120. Disponible en: http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066/661.

Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Masters Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, *19*(4), 493-544. Disponible en: https://doi.org/10.1177 /074108802238010.

Dysthe, O.; Bernhardt, N. y Esbjørn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo*: *El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Skoletjenesten.

Dysthe, O.; Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(3), 299-318. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075070600680562.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.

Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(80), 173-192. Disponible en: https://dx.doi.org/10.17227/rce.num80-9633.

Gouseti, A. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review*, *69*(5), 638-654. Disponible en: https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492.

Guerin, C.; Aitchison, C. y Carter, S. (2019). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education*, *25*(2), 238-254.

Disponible en: https://doi.org/ 210.1080/13562517.13562018.11557138.

Haas, S.; De Soete, A. y Ulstein, G. (2020). Zooming Through Covid: Fostering Safe Communities of Critical Reflection via Online Writers' Group Interaction. *Double Helix*, *8*. Disponible en: https://biblio.ugent.be/publication/8692087/file/8692093.pdf.

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, *10*(19), 11-40. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf.

Johnson, C. y Lock, J. (2020). "Virtual writing groups: Collegial support in developing academic writing capacity". En Brown, M.; Nic Giolla Mhichil, M.; Beirne, E. y Costello, E. (eds.), *Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning* (Vol. 1, pp. 485-492). Dublin City University. Disponible en: http://doi.org/10.5281/zenodo.3804014.

Kozar, O. y Lum, J. F. (2013). "Factors to consider when designing writing groups for off-campus doctoral candidates". En Carter, H.; Gosper, M. y Hedberg, J. (eds.), *Electric Dreams* (pp. 498-502). Sídney: Proceedings ascilite 2013, Macquarie University. Disponible en: http://www.ascilite.org/conferences/sydney13/program/papers/Kozar.pdf.

Li, S. y Seale, C. (2007). Managing Criticism in Ph.D. Supervision: A Qualitative Case Study. *Studies in Higher Education*, *32*(4), 511-526. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075070701476225.

Lupton, D.; Mewburn, I. y Thomson, P. (2017). "The Digital Academic: Identities, Contexts and Politics". En Lupton, D.; Mewburn, I. y Thompson, P. (eds.), *The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education* (pp. 1-19). Routledge. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9781315473611.

Mattsson, J.; Brandin, E. K. y Hult, A. K. (2020). Get a Room! How Writing Groups Aid the Development of Junior Academics' Writing Practice and Writer Identity. *Journal of Academic Writing*, *10*(1), 59-74. Disponible en: https://doi.org/10.18552/joaw.v10i1.602.

Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós

——— (2000). *Palabras y mentes*. *Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.

——— (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 1-14. Disponible en: https://doi.org/10.1348/000709909X479853.

Morán, L.; Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *20*(11), 92-114. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450.

Narvaja de Arnoux, E. (dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos. Disponible en: https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190.

Nothstein, S. y Valente, E. (2016). La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Revista Signos*. *Estudios de Lingüística*, *49*(1), 127-148. Disponible en: https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400007.

Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Revista Entornos*, *24*, 171-184. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839.

Ochoa Sierra, L. y Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por

sus protagonistas. *Lenguaje*, *45*(1), 61-87. Disponible en: https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614.

Ooms, W.; Werker, C. y Hopp, C. (2019). Moving up the ladder: heterogeneity influencing academic careers through research orientation, gender, and mentors. *Studies in Higher Education*, *44*(7), 1268-1289. Disponible en: https://dx.doi.org/10.1080/03075079.2018.1434617.

Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: Géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *3*(6), 165-196.

Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200007.

Ramírez Armenta, M. O.; García López, R. I.; Edel Navarro, R. y Navarro Rodríguez, M. (2020). "Capítulo 1. Percepción del docente-tutor de posgrado sobre las dificultades de los alumnos para realizar su tesis: un estudio de caso". En García López, R. I.; Angulo Armenta, J.; Lozano Rodríguez, A. y Mercado Varela, M. A. (eds.), *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología* (pp. 19-34). Clave Editorial/ CONACYT.

Rodríguez Hernández, B. y García Valero, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, *20*, 249-265. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746012.pdf.

Sabaj Meruane, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *42*(69), 107-127. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf.

Sánchez Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, *60*(3), 1-12. Disponible en: https://doi.org/10.35362/rie6031300.

Sime Poma, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *RESU. Revista de la Edu-*

cación Superior, *46*(184), 97-116. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.002.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Wainerman, C. (coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.

Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology. Expanding the Space of Learning*. Springer.

——— (2013). *Dialogic*: *Education for the Internet Age*. Routledge.

——— (2019). "Towards a dialogic theory of education for the Internet Age". En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Wolff, L. (2010). Learning through writing: reconceptualising the research supervision process. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *22*(1), 229-237. Disponible en: https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE621.pdf.

Navegando voces ajenas para encontrar la propia: aprendizaje virtual de la escritura en el posgrado

Paula Espeche y Laura Colombo

Introducción

Escribir en el posgrado no suele ser una tarea sencilla para los estudiantes,[1] en especial para quienes comienzan. Parte de esto se debe a creencias erróneas sobre la escritura, tales como suponer que existe una única forma correcta de llevar adelante el proceso escriturario, pensar que es una habilidad innata o asumir que se puede escribir todo de un plumazo.

La escritura de la tesis de posgrado, que marca la instancia final de acreditación de muchos programas de estudio en este nivel, es un género particularmente desafiante para los estudiantes (por ejemplo, Albarran Peña y Uzcategui, 2020). Esto se debe en parte a que la escritura de la tesis conlleva la difícil transición de consumidores a productores de conocimiento (Narvaja de Arnoux, 2009). Es decir, se pasa de, principalmente, reproducir por escrito y con el objetivo de mostrar que se han aprendido los saberes dados por otros a tener que presentar un aporte original, propio, cuyo texto final implica un trabajo de largo aliento, donde los plazos de entrega son extensos y difusos.

[1] Aunque respaldamos formas de expresión que fomenten la igualdad de género, debido a que aún no hay consenso unívoco sobre alternativas más inclusivas para referirse a ellos, en este texto se utilizará la forma masculina tradicional como genérica con el objetivo de facilitar la fluidez en la lectura.

Sumado a la dificultad inherente en cuanto a la escritura de un género textual nuevo, el proceso de elaboración de este escrito suele provocar sentimientos de soledad y aislamiento que, en última instancia, pueden influir en el abandono de los estudios (Bertolini, 2020; Colombo et al., 2022; McLaughlin y Sillence, 2023). Si bien es innegable el hecho de que se requiere de un espacio tranquilo y aislado que nos habilite la concentración y creatividad propias de la soledad "creativa" (Bertolini, 2020), la realización del proceso de escritura en forma solitaria nos lleva a desconocer los desafíos por los que transitan otros escritores y puede quitarnos la posibilidad de visibilizar lo laborioso del proceso que da lugar al producto textual (Becker, 2011; Castelló, 2007).

Las antedichas dificultades relacionadas con la elaboración de un género discursivo novedoso en condiciones de relativo aislamiento suelen alimentar la falacia de que la escritura se realiza totalmente en solitario y que el momento de socialización recién se presenta cuando uno termina el "producto", es decir, la versión acabada del texto. Lejos de ello, en este trabajo conceptualizamos la escritura científica como una actividad inherentemente dialógica desde que se comienza a gestar el texto, porque implica ingresar en una conversación "ya comenzada" por otros. Esto comprende para quien escribe investigación la necesidad de entender los derroteros por los que, en la comunidad disciplinar de referencia, ya se ha transitado al discutir determinado tema, dónde se encuentra el debate en la actualidad y, finalmente, ser capaz de hacer un aporte original a lo que se ha venido trabajando sobre determinada temática (Badenhorst, 2018).

De hecho, desde hace varias décadas, diferentes propuestas de pedagogía de la formación doctoral retoman esta idea del papel principal que juega el progresivo diálogo con otros para el desarrollo de la autonomía intelectual (Mancovsky y Colombo, 2022). Dado que en el ámbito académico-científico los diálogos se dan principalmente mediante la escritura, podemos concebir la construcción del conocimiento como una práctica discursiva que define y forja los saberes. Así, el uso de la escritura y la producción de textos, lejos de constituir solo la etapa final de comunicación de la producción científica, están presentes desde los inicios y son constitutivos del proceso de investigación (Castelló, 2022). Si abrazamos la idea de que se aprende a investigar y a escribir investigación mediante diálogos con otros, en lo fáctico, entonces, debiéramos propiciar espacios para que esto, de hecho, suceda. Al respecto, entonces, creemos fundamental concebir la formación doctoral más allá de los límites marcados por la díada supervisor/estudiante para sumar otro tipo de interacciones que la alimenten (Mancovsky y Colombo, 2022). En efecto, argumentamos que una diversidad

en los intercambios puede propiciar la participación de los investigadores en formación en sus culturas investigativas de referencia (Tynan y Garbett, 2007).

En cuanto al proceso de escritura, existen diferentes instancias de socialización que nos permiten entablar diálogos que luego van a tener un impacto en nuestro escrito. Como mencionamos anteriormente, consideramos que lo que escribimos, antes de llegar a su versión final, transita por diferentes instancias en las cuales intervienen diferentes voces. Estas instancias pueden darse en ámbitos formales como la participación en eventos académicos, la asistencia a cursos, seminarios, talleres; así como también en circunstancias más informales como la participación en grupos de escritura, reuniones de equipo de investigación o conversaciones con pares.

En la actualidad, además, las nuevas tecnologías pueden servir como puerta de entrada a múltiples perspectivas sobre innumerables temas (Wegerif, 2010). Es por ello que pueden potenciar la transición de una educación principalmente monológica, basada en la imprenta, a una dialógica enfocada en la tecnología, en la que existe un soporte de las ideas ya dichas por otros, pero con la posibilidad de ser comentadas y mejoradas de manera colaborativa (Wegerif, 2013). La escritura académica en el posgrado, así como su enseñanza, se encuentran transformadas por la irrupción de las nuevas tecnologías que permiten dar continuidad a la formación en la escritura desde cronogramas más flexibles y con la ayuda de herramientas digitales de fácil actualización e interactividad (Alvarez, Difabio de Anglat y Morán, 2023).

A pesar de la marcada influencia que tienen las voces de otros en el aprendizaje de la escritura en el posgrado y de las nuevas posibilidades de diálogo que brindan las nuevas tecnologías, son escasos los espacios que trabajan los procesos de escritura académica desde una perspectiva dialógica. Efectivamente, la formación en educación superior sigue inclinada hacia la reproducción de discursos oficiales y hacia una visión de la comunidad académica como homogénea (Lillis, 2003). Con este tipo de mirada se invisibilizan, tanto en el nivel pedagógico como institucional, los discursos no oficiales y quedan sin representación aquellas formas de comunicar ciencia que se alejan de los estándares arbitrariamente establecidos (Bourdieu, 1988).

En el presente capítulo ahondamos sobre el papel fundamental que juega el diálogo en el aprendizaje de la escritura en el posgrado y su vínculo con las nuevas tecnologías, ya que consideramos que entenderlo desde una perspectiva dialógica puede ser de utilidad tanto para quienes están formándose como para quienes acompañan este proceso transformador. En vistas de propiciar los

acompañamientos necesarios, creemos que una pedagogía doctoral dialógica de la escritura puede ser útil para hacer frente a algunos de los desafíos vinculados con la producción textual, así como también para tener una mayor conciencia de la presencia y de la importancia de navegar las voces de los otros a la hora de encontrar la propia para producir y comunicar ciencia.

Diálogo y aprendizaje de la escritura en el posgrado

En este trabajo partimos de una concepción del diálogo como una práctica social del lenguaje que se basa en la escucha activa y comprensiva, hecho que conlleva a una transformación permanente al pensar la realidad de manera interactiva (Gutiérrez-Ríos, 2018). En el nivel educativo, esta idea se opone a las visiones monológicas que enarbolan verdades absolutas y objetivas y buscan una homogeneidad en el pensamiento de los aprendices al asumir que hay una manera correcta de entender la realidad con un único método de pensamiento. En sentido contrario, entender el aprendizaje desde el diálogo es una apertura a la otredad, a la pluralidad de voces, a la incertidumbre y a la posibilidad (Wegerif, 2010, 2013).

Por su parte, el dialogismo, promulgado por pensadores como Bajtín y Freire, representa en el nivel filosófico una alternativa a la ideología positivista que predomina en Occidente en el ámbito ontológico, epistemológico, lingüístico y pedagógico (Torres, 2008). Específicamente, la pedagogía dialógica se opone "a una pedagogía de entrenamiento, transmisión de conocimiento, repetidora y acrítica" y se propone como "una pedagogía de posibilidad democrática, crítica y transformativa" (ibíd.: 64). Desde este marco se pone el foco en la interacción de la diversidad, en el involucramiento de múltiples voces para entender y rehacer mundos.

La educación, entonces, como propone Wegerif (2019), puede ser pensada como una respuesta a la invitación al diálogo con otros: otros específicos, otros generales y el infinito otro o la otredad en general. El diálogo con otros específicos se encuentra encarnado por aquellas personas con las que interactuamos en nuestra vida diaria, tales como nuestros padres, docentes o tutores. Desde que nacemos, la calidad de estas interacciones tiene un impacto en nuestro desarrollo cognitivo, social y emocional. Los diálogos que entablamos con los otros específicos nos interpelan tanto desde fuera como desde dentro y nos permiten acceder y aprehender el mundo desde esa voz dialógica que "cruza el límite entre

uno y el otro para hablar a quien aprende desde su interior" (ibíd.: 16). En el caso de la escritura académica durante la formación doctoral, estos diálogos se dan con otros más expertos (directores de tesis, profesores, investigadores) así como con pares (compañeros de curso, de cohorte, de equipo de investigación).

El diálogo que entablamos con los otros generales, en cambio, es el diálogo con las voces culturales en general, como el que se da en el interior de cada disciplina en la que se asume que hay supuestos compartidos que permiten complejizar los intercambios. Así, cuando usamos las voces culturales como herramientas para pensar, damos lugar y sustento a los ecos de todas las otras voces que han empleado las mismas palabras antes en diferentes maneras (Wertsch, 1991). Es decir, si desarrollamos una buena conexión con las voces de los otros generales, podemos expandir y empoderar nuestra propia voz (Wegerif, 2019). De hecho, en la escritura académica a nivel de posgrado precisamente se espera de los doctorandos que demuestren la capacidad de entablar diálogos disciplinares (Castelló, 2022) posicionándose ellos mismos y su propia investigación en el campo o territorio académico del que intentan formar parte. De esta manera, mediante el diálogo con los otros generales en su producción escrita, los doctorandos no solo van adentrándose en las conversaciones de su disciplina, sino también negocian y se posicionan social y discursivamente con respecto a formas de ser y hacer ciencia (Kamler y Thomson, 2006).

La última de las invitaciones al diálogo propuestas por Wegerif (2019) atañe a responder al llamado del infinito otro o la otredad en general. Esto hace referencia a la posibilidad de posicionarnos como testigos de un diálogo, de podernos alejar de lo particular y de pensar en una voz con una nueva perspectiva: siempre podemos ir más allá y pensar el diálogo desde mayores niveles de apertura. Si relacionamos las ideas anteriores con el ejercicio de las prácticas letradas, en la escritura de un artículo con alguien podemos entrar en diálogo con la persona coautora (otro específico), con las discusiones que se vienen dando en la disciplina hasta el momento (otros generales), pero también podemos pensar que entramos en diálogo con el área de conocimiento en general, con la investigación de ese tema a nivel regional, con la escritura académica en general, con lo que nosotros mismos conceptualizamos acerca de cada uno de estos diálogos y así al infinito (el otro infinito).

Sin embargo, la simple comunicación con otros no conlleva necesariamente al aprendizaje. Desde una perspectiva dialógica, el aprendizaje es entendido como la construcción cocreativa que surge de la tensión de las voces sostenidas en una relación de proximidad. Se da en lo que se denomina "espacio dialógico",

una brecha en la cual se manifiesta la discrepancia entre las perspectivas de un diálogo. Es en la paradójica identificación con la diferencia donde el significado puede fluir y donde surgen nuevas ideas (Wegerif, 2010, 2013, 2019). Es decir, los diálogos no propician la construcción del saber per se, sino que debe haber una tensión entre puntos de vista para así poder llegar a un acuerdo que sea superador a las dos visiones por separado. Rojas-Drummond et al. (2010) argumentan que la apertura a dialogar con otros depende tanto de la naturaleza de la tarea en sí como de la formación previa sobre cómo dialogar. Esto es, el diálogo sobre una tarea variará según esta habilite respuestas de tipo más divergente, como es el caso de la escritura, o convergente, como es el caso de las matemáticas. Por otro lado, va a ser de vital importancia la instrucción previa que hayan tenido los estudiantes sobre formas de dialogar que habiliten el debate y el diálogo en la diferencia.

Por tanto, enseñar desde una perspectiva dialógica implica ver al diálogo no solo como el "cómo", sino también como el "qué", es decir, no debe entenderse únicamente como un instrumento para la enseñanza, sino que también debe verse como uno de los objetivos medulares de la educación. Según Wegerif (2019), educar implica abrir, ampliar y profundizar espacios dialógicos: 1) abrir espacios dialógicos comienza con un vínculo dentro del cual sea posible moldear la atención del otro hacia una pregunta o desafío particular; 2) ampliar el diálogo implica buscar una variedad de puntos de vista sobre el tema; y 3) profundizar supone cuestionar lo que se da por sentado, es decir, problematizar los supuestos que hemos naturalizado y postulado como correctos.

En el posgrado, la perspectiva dialógica nos invita a pensar en cómo los estudiantes de este nivel podrían beneficiarse de una visión más crítica, democrática y pluralista de los procesos de escritura académica. Partir de una conceptualización de la escritura como diálogo, en su función tanto epistémica como comunicativa, se opone a la anquilosada concepción de una única manera de escribir, de pensar y de hacer investigación. En efecto, problemáticas vinculadas a los procesos de escritura, tales como el síndrome del impostor, la soledad del tesista o los bloqueos al momento de escribir, podrían perder peso si comenzamos a pensar en los procesos de escritura como personales, variados y múltiples además de portadores de formas particulares de establecer conversaciones con otros. Asimismo, abrir, ampliar y expandir espacios dialógicos puede enriquecer la formación del estudiante posgradual, ya sea con otros "específicos" como colegas, supervisores y docentes, con otros "generales" como la disciplina

o con el otro "infinito" como desnaturalización de conceptos disciplinares que se dan por correctos acríticamente.

Enfocándonos ahora en el diálogo como un proceso de apertura a otros específicos, distintos estudios han analizado la forma de relacionarse de los estudiantes de nivel posgradual. Perspectivas actuales los posicionan como agentes activos en sus procesos de socialización: negocian su posición en la comunidad al mismo tiempo que contribuyen a la evolución de las prácticas (Sala-Bubaré y Castelló, 2017). Asimismo, la cuantificación del mundo académico que lleva a valorar principalmente a los investigadores a través de sus publicaciones (Nygaard, 2015) y con base en medidas tomadas por otros, es decir, según los rankings internacionales de las universidades, las encuestas de satisfacción a los estudiantes, el impacto del ser citado y de la cantidad de publicaciones (Barclay, 2021), enfrenta al estudiante posgradual con un ámbito que parece fomentar la producción individual por sobre la colectiva. Esta individualización alentada por los sistemas de evaluación entra en constante conflicto con la necesidad de diálogo y de enriquecimiento de la identidad académica a través de la socialización con otros que, en última instancia, es lo que colabora con el mejoramiento de las prácticas letradas en el posgrado y más allá (Méndez Ochaita et al., 2023).

Desde una perspectiva dialógica y debido a la complejidad del proceso antes detallado, el rol del supervisor o director de tesis es esencial, ya que brinda apoyo para superar los desafíos vinculados con el proceso de convertirse en investigador. No obstante, si bien es innegable su rol primordial, hace falta ir más allá de este vínculo y tener en cuenta, dentro del proceso doctoral, experiencias relacionadas con contextos sociales a pequeña y gran escala. Un aspecto que influye en la variedad y amplitud de espacios de diálogo a los cuales tienen acceso los estudiantes en la actualidad ha sido la llegada de Internet y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación. En el siguiente apartado nos enfocamos en el diálogo con otros en el proceso de tesis y el impacto que tienen Internet y la tecnología en sentido amplio en este proceso, haciendo foco en las instancias de socialización.

Diálogo, aprendizaje y tecnología en el proceso de tesis

Al igual que la oralidad, propone Wegerif (2013), Internet constituye un entorno propicio para alentar la participación y el diálogo debido a que abre

un espacio de significados multidimensionales, donde el diálogo puede darse de diferentes maneras: con un otro concreto, como sería el caso de un chat con un colega o un compañero de cohorte; con una comunidad, como sería el comunicarse con el comité científico de un congreso; y hasta con un chatbot que saca sus datos de un repositorio inconmensurable de archivos, haciéndonos pensar en el infinito otro, como sería el uso de herramientas para la revisión de la literatura mediadas por la IA (Espeche y Colombo, 2023). Debido a esta posibilidad de conversar en Internet, no resulta sorprendente que algunos de los cambios contemporáneos puedan interpretarse como un retorno a las prácticas y mentalidades propias de las sociedades orales. No obstante, según el autor mencionado *ut supra*, Internet representa mucho más que una mera resurrección de la oralidad. Al igual que la imprenta, facilita el diálogo a distancia, en términos tanto geográficos como temporales; así como también ayuda a que las ideas persistan más allá de su manifestación inicial, lo que habilita a que sean objeto de reflexión y mejora continua. De este modo, Internet perpetúa las formas de pensamiento asociadas a la era de la imprenta, pero las sitúa en un contexto más amplio, el cual se caracteriza por el diálogo vivo y sostenido de la humanidad a lo largo del tiempo. La denominación de este diálogo como "vivo" denota su naturaleza impredecible e ilimitada en su potencial, ya que nadie puede prever su curso futuro o establecer sus límites con certeza.

A pesar de los evidentes beneficios que puede tener el uso de Internet y las TIC para nuestra vida en general, es importante también tener en cuenta sus limitaciones y desafíos. Las nuevas tecnologías, de hecho, nos permiten “reducir” el contacto humano, y hemos llegado al punto de sentirnos incompletos sin ellas (Turkle, 2017). Además, es importante reflexionar sobre cómo muchas veces lo tecnológico ya empieza a tornarse como “la salida fácil” para muchas de las actividades de la vida: más cómodo que trasladarse a un encuentro académico presencial es poder conectarse a una videollamada desde la tranquilidad de nuestro hogar; más fácil que ir a una reunión es enviar un correo electrónico; más sencillo que ir a la biblioteca de la universidad es encontrar las referencias que estamos buscando en un motor de búsqueda en línea. Sin embargo, muchas veces el conectarse a una videollamada nos incita al multitasking y a una menor concentración; el envío de un correo electrónico nos limita el contacto con el otro y minimiza nuestra sensación de compromiso; así como la búsqueda en línea puede exponernos con mayor facilidad a fuentes no legitimadas o a información errónea. En los últimos años, las refinadas tecnologías englobadas bajo el concepto de inteligencia artificial ya no pretenden funcionar como ac-

cesorio o prótesis de lo que carecemos, sino que están transitando un camino antropomórfico a través del cual se les confiere la carga de aletheia o de verdad, es decir, les otorgamos una carga de autoridad sobre nosotros (Sadin, 2020). Esta potestad influye en decisiones tanto pequeñas, como sugerencias sobre qué autor citar según las métricas de sus trabajos en sitios como Google Académico o Litmaps, como grandes, como con quién colaborar en un proyecto académico basándonos solo en su perfil en redes sociales. Todos estos desafíos marcan el hecho de que Internet no es de por sí maravillosa, sino que es una puerta de entrada y, como tal, debemos ser juiciosos y cautos acerca de qué dejamos entrar y qué no.

Retomando la concepción de Internet como puerta de entrada a un diálogo vivo y sostenido por y de la humanidad, esto tiene, ciertamente, sus repercusiones en la educación a nivel de posgrado. Por un lado, impacta en nuestro diálogo con los otros específicos y los otros generales de la disciplina, debido a que ya no requerimos del acceso a una biblioteca física para entrar en contacto con otros estudios o datos sobre los que trabajar determinado tema de investigación. El uso de repositorios en línea, la digitalización de las revistas académicas, así como también el acceso a recursos digitales de búsqueda como Google Académico, son ejemplos de cómo Internet contribuye a ampliar los diálogos facilitando el acceso a una variedad de puntos de vista. Además, en relación con los otros específicos, si bien en primera instancia parecería que nos aleja (al dejar de ir a una biblioteca, por ejemplo), Internet nos habilita la posibilidad de estar en contacto con personas, investigaciones, eventos científicos e instancias de formación distanciadas temporal y geográficamente. La importancia que tienen hoy en día las redes sociales del mundo académico y profesional, tales como Researchgate, Academia o LinkedIn, dan cuenta de cómo las maneras de vincularse han cambiado. En definitiva, actualmente nos encontramos con nuevas oportunidades y desafíos relacionados con la posibilidad de tener acceso a conocer personas e investigaciones, que antes era imposible (Lokhtina et al., 2022).

Todos estos ejemplos vinculan al uso de Internet y las TIC en general como una ampliación de las oportunidades de diálogo a escalas antes inimaginables que pueden llegar a ser beneficiosas para quienes se dedican a la investigación y a la comunicación de la ciencia. Sin embargo, todas estas posibilidades de diálogo y contacto con el amplio universo que nos brinda en lo académico el uso de Internet no están exentas de desafíos. Retomando los procesos de socialización de los estudiantes posgraduales sobre los que comentamos ante-

riormente, para quienes están en proceso de la escritura de tesis, la sensación de soledad y aislamiento puede ser causante de malestar y uno de los factores claves para el abandono de los estudios (Bertolini, 2020). Dentro de las estrategias que los estudiantes doctorales recomiendan para afrontar las sensaciones de soledad y aislamiento durante este proceso (Janta, Lugosi y Brown, 2014), la interacción con pares, ya sea de forma presencial o virtual, es uno de los aspectos más destacados.

En lo virtual, es importante destacar que instancias de encuentro sincrónico parecerían funcionar como aporte para el diálogo y la discusión de conceptos, mientras que la modalidad asincrónica sería útil para un manejo personalizado de los tiempos de trabajo (Alvarez, Difabio de Anglat y Morán, 2023). Si bien la socialización virtual venía tomando relevancia en esta etapa en las últimas décadas, durante el aislamiento fruto de la pandemia de covid-19, el poder interactuar con docentes y pares en los estudios doctorales se dificultó (Pyhältö, Tikkanen y Anttila, 2023). Ciertamente, la pandemia limitó las ocasiones para construir redes, compartir nuestra investigación y crear vínculos colaborativos con nuestros pares o mentores. Debido a que el ambiente virtual es un espacio más desafiante para crear vínculos, fue crucial encontrar y hasta crear espacios virtuales para interacciones complejas y compromisos significativos. Algunas medidas sugeridas por Wang y DeLaquil (2020) fueron los sistemas de acompañamiento de pares, las mentorías, la participación en investigación y la publicación con otros. Trabajos posteriores concluyeron que, durante el período pandémico, quienes avanzaron en sus procesos de escritura de tesis a pesar del contexto adverso fueron positivamente influenciados por el contacto con la comunidad académica a través de seminarios o foros en línea (Kariuki y Muthima, 2024). De hecho, las oportunidades de diálogo con otros no solo son beneficiosas durante la formación en investigación, sino que se extienden e influencian la experiencia postdoctoral (Moran *et al.*, 2020; Pyhältö *et al.*, 2017).

En relación con los sistemas de acompañamiento de pares, se ha hecho visible la necesidad de construir comunidades en línea que habiliten espacios seguros para el diálogo y la reflexión crítica (por ejemplo, Haas, De Soete y Ulstein, 2020). Iniciativas como los grupos de escritura concurrentes[2] en su modalidad virtual pueden brindar un sentido de pertenencia a una comunidad

[2] Según Colombo y Morán, los grupos de escritura de tipo concurrente pueden definirse como aquellos en los que “los participantes se acompañan en la tarea de escribir, pero no intercambian textos, tan solo comparten el mismo tiempo y lugar que le dedican a avanzar cada uno con sus proyectos individuales de escritura” (2023: 175).

que les permita afrontar los sentimientos de soledad y aislamiento (Hastings, Davenport y Sheppard, 2021) al mismo tiempo que habilitan la mejora de la autorregulación y la metacognición vinculada con sus competencias escriturales y estilos de escritura (Chakma, Li y Kabuhung, 2021).

Si nos centramos en las prácticas de escritura y lectura de los estudiantes posgraduales, también encontramos la necesidad de tener una visión crítica con respecto al uso de la tecnología y a la idealización del diálogo como propuesta y objetivo didáctico. En un estudio anterior (Espeche y Colombo, 2024), reflexionamos sobre la importancia de recibir un entrenamiento relacional previo a la participación en iniciativas pedagógicas dialógicas, debido a que, sin una intención de construir conjuntamente el conocimiento, las conversaciones pueden tender al monologismo y a beneficiarse menos del diálogo y del encuentro con otros. Esto último se relaciona con la necesidad de profundizar los diálogos (Wegerif, 2019) cuestionando aquellos supuestos que muchas veces naturalizamos y damos por correctos.

En síntesis, es importante reconocer el impacto que han tenido Internet y las TIC en los procesos formativos de los estudiantes de posgrado, tanto a nivel general como para sus procesos de socialización en específico, hecho que se vio claramente reflejado durante el período de la pandemia por covid-19. Esta nueva modalidad habilita profundizar las instancias de diálogo, ya que les permite tener acceso a diversos puntos de vista: desde la posibilidad de dialogar de manera sincrónica con colegas y pares de todas partes del mundo hasta el acceso a recursos educativos y de investigación ilimitados. Sin embargo, los desafíos, problemáticas y limitaciones que tienen estas nuevas herramientas no deben dejarse de lado, si no que se debe hacer una reflexión crítica sobre ellas y su impacto sobre nuestras prácticas escriturales. Por último, no debemos olvidar que el diálogo por sí solo no nos lleva a la construcción de pensamiento crítico, sino que debe ser mediado didácticamente de manera apropiada. Esto puede hacerse con instancias de formación en cómo dialogar con el objetivo de construir conocimiento desde la diferencia. Otro ejemplo de mediación puede ser el proponer un análisis crítico sobre las TIC que utilizamos para escribir en el posgrado, ya que, como reflexionamos en un estudio anterior (Espeche y Colombo, 2023), estas suelen presentarnos resultados sesgados por una “caja negra” desde la cual deciden qué mostrar y qué no, a la cual como usuarios no tenemos acceso.

Reflexiones finales

Como mencionamos al inicio del presente capítulo, creemos que entender el aprendizaje de la escritura en el posgrado desde una perspectiva dialógica puede ser de utilidad tanto para los estudiantes como para quienes implementan iniciativas pedagógicas. Esto se debe a que consideramos que este posicionamiento puede ayudar a generar conciencia sobre la necesidad de navegar voces ajenas para encontrar la propia sin desconocer la heterogeneidad de voces que desafían al discurso oficial.

Entender la escritura desde una perspectiva dialógica nos habilita a ir más allá del sesgo en el texto para evitar pensar la tesis o cualquier escrito académico tan solo como productos, desconociendo así su carácter de proceso. También ayuda a que profundicemos en la complejidad del entramado textual, ya que nos hace comprender que el texto que presentamos es parte de y fruto de conversaciones con varios otros: específicos, generales e infinitos. Asimismo, las instancias de diálogo con otros autores sobre lo que ellos transitan o cómo manejan sus procesos de escritura nos pueden llevar a conocer los desafíos que enfrentan y así tener una visión más completa del proceso. El diálogo no es solo con otras investigaciones, sino también con sus autores, lo cual implica explicitar las prácticas letradas que se ejercen al hacer ciencia, es decir, socializar –a través del diálogo con otros específicos– el proceso de construcción del conocimiento.

Ahora bien, la responsabilidad con respecto a la apertura, ampliación y profundización de los diálogos no debe recaer sobre los hombros de tesistas o directores. Las instituciones de educación superior debieran contemplar en forma más sistemática, sobre todo cuando los estudiantes de posgrado se encuentran en el período "todo menos tesis", la importancia de inaugurar espacios dialógicos que permitan a los doctorandos acceder a los diferentes tipos de ámbitos de intercambio que hemos mencionado a lo largo del capítulo. Estamos convencidas de que conceptualizar no solo nuestros textos, sino también nuestro ejercicio de las prácticas letradas como un aporte en el marco de conversaciones ya iniciadas y a la cuales queremos sumarnos sin intentar darles fin, sino continuando el diálogo, puede ser la clave para lograr ampliar y profundizar diálogos que ayuden, en última instancia, a hacer avanzar la ciencia.

Referencias bibliográficas

Albarran Peña, J. M. y Uzcategui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, *2*(1), 1. Disponible en: https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595.

Alvarez, G.; Difabio de Anglat, H. y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, *15*(1), 6-21. Disponible en: https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263.

Badenhorst, C. M. (2018). Graduate student writing: Complexity in literature reviews. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, *9*(1), 58-74. Disponible en: https://doi.org/10.1108/SGPE-D-17-00031.

Barclay, K. (2021). *Academic emotions*. *Feeling the institution*. Cambridge University Press.

Becker, H. (2011). "Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado. Un recuerdo y dos teorías". En *Manual de escritura para científicos sociales*. *Cómo empezar y terminar una tesis*, *un libro o un artículo* (pp. 19-44). Siglo XXI.

Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, *19*, 165-185. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, trad.). Standford University Press.

Castelló, M. (ed.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. *Conocimientos y estrategias*. Graó.

——— (2022). "Research writing, what do we know and how to move forward". En Gustafsson, M. y Eriksson, A. (eds.), *Negotiating the intersections of writing and writing instruction*: WAC Clearinghouse. Disponible en: https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1466.2.04.

Chakma, U.; Li, B. y Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the COVID-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, *31*(1). Disponible en: https://www.iier.org.au/iier31/chakma-abs.html.

Colombo, L. M.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco*. *Revista de*

Educación, *1*(32), 163-172. Disponible en: https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870.

Colombo, L. y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En Alvarez, G; Colombo, L.; Difabio de Anglat, H.; Morán, L.; Pozzo, M. I. y Taboada, M. B. (eds.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://www.ungs.edu.ar/libro/ensenanza-de-la-escritura-de-la-tesis-de-posgrado-en-entornos-presenciales-y-virtuales.

Espeche, M. P. y Colombo, L. (2023). Revisar la literatura dialogando con inteligencias artificiales: ¿pesadilla o tesoro? *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. *Memorias 2023*: *Virtualidad, redes sociales y tecnologías digitales* (pp. 28-31). Disponible en: https://www.aacademica.org/000-009/912.

——— (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: Una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, *28*(1), 1-13. Disponible en: https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280117.

Giraldo-Giraldo, C. (2019). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(80), 173-192. Disponible en: https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). “Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico”. En Fernández, A. y Llanán Nogueira, J., *Ecos, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (pp. 85-96). Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/199454627.pdf#page=85.

Haas, S.; De Soete, A. y Ulstein, G. (2020). Zooming through Covid: Fostering safe communities of critical reflection via online writers’ group interaction. *Double Helix. A Journal of Critical Thinking and Writing*, *8*, 1-10. Disponible en: https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01.

Hastings, C.; Davenport, A. y Sheppard, K. (2021). The loneliness of a long-distance critical realist student: The story of a doctoral writing group. *Journal of Critical Realism*, *21*(1), 65-82. Disponible en: https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1992740.

Janta, H.; Lugosi, P. y Brown, L. (2014). Coping with loneliness: A netnographic study of doctoral students. *Journal of further and Higher Education*, *38*(4), 553-571. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726972.

Kamler, B. y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write*: *Pedagogies for supervision*. Routledge.

Kariuki, D. y Muthima, P. (2024). Keeping the Research Thesis on Course: Case of Kenyatta University Doctoral Students Experiences during the COVID 19 Pandemic. *Journal of the Kenya National Commission for UNESCO*, *40*(2). Disponible en: https://doi.org/10.62049/jkncu.v4i1.47.

Lillis, T. (2003). Student writing as' academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, *17*(3), 192-207. Disponible en: https://doi.org/10.1080/09500780308666848.

Lokhtina, I. A.; Colombo, L.; Amelia, C.; Löfström, E.; Tammeleht, A. y Sala-Bubaré, A. (2022). Refining virtual cross-national research collaboration: drivers, affordances and constraints. *Journal of Work-Applied Management*, *14*(2), 302-135. Disponible en: https://doi.org/10.1108/JWAM-02-2022-0010.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son los otros en la elaboración de una tesis? *Márgenes*. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *3*(1), 105-114. Disponible en: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962.

McLaughlin, C. J. y Sillence, E. (2023). Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*, *24*(1), 63-76. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1469787418799185.

Méndez Ochaita, M. F.; Romero Muñoz, J. F.; Serrano Acuña, M. E. y Carrasco Altamirano, A. C. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *28*(97), 535-561. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200535&script=sci_arttext.

Moran, H.; Karlin L.; Lauchlan, E.: Rappaport, S. J.; Bleasdale, B.; Wild, L. y Dorr, J. (2020). Understanding Research Culture: What researchers think about the culture they work in. *Wellcome Open Research*, *5*. Disponible en: https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15832.1.

Narvaja de Arnoux, E. (ed.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos. Disponible en: https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190.

Nygaard, L. P. (2015). Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, *42*(3), 519-532. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351.

Pyhältö, K.; McAlpine, L.; Peltonen, J. y Castello, M. (2017). How does social support contribute to engaging Post-PhD experience? *European Journal of Higher Education*, *7*(4), 373-387. Disponible en: https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1348239.

Pyhältö, K.; Tikkanen, L. y Anttila, H. (2023). The influence of the COVID-19 pandemic on PhD candidates' study progress and study wellbeing. *Higher Education Research & Development*, *42*(2), 413-426. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2063816.

Rojas-Drummond, S.; Littleton, K.; Hernández, F. y Zúñiga, M. (2010). "Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts". En Littleton, K. y Howe, C. (eds.), *Educational dialogues*: *Understanding and promoting productive interaction* (pp. 128-148). Routledge.

Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*: *Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.

Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2017). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, *39*(1), 16-34. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832.

Torres, M. N. (2008). Por qué dialogismo se opone radicalmente al positivismo: Las contribuciones de Mijail Bajtín y Paulo Freire. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, *23*, 61-76. Disponible en: https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13307.

Turkle, S. (2017). *Alone together*: *Why we expect more from technology and less from each other*. Hachette UK.

Tynan, B. R. y Garbett, D. L. (2007). Negotiating the university research culture: Collaborative voices of new academics. *Higher Education Re-*

search & Development, *26*(4), 411-424. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360701658617

Wang, L. y DeLaquil, T. (2020). The isolation of doctoral education in the times of COVID-19: Recommendations for building relationships within person-environment theory. *Higher Education Research & Development*, *39*(7), 1346-1350. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823326.

Wegerif, R. (2010). "Dialogue and teaching thinking with technology". En Littleton, K. y Howe, C. (eds.), *Educational dialogues*: *Understanding and promoting productive interaction* (pp. 304-322). Routledge.

——— (2013). *Dialogic*: *Education for the internet age*. Routledge.

——— (2019). "Towards a dialogic theory of education for the internet age". En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 56-72). Routledge.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*: *A sociocultural approach to mediated action.* Harvard University Press.

Prácticas dialógicas de retroalimentación en la supervisión de tesis. Un estado de la cuestión

Nadia Schiavinato e Hilda Difabio

Introducción

En los últimos años se ha desarrollado, tanto en el contexto latinoamericano como en el internacional, un gran cuerpo de investigaciones orientadas a conocer las características de las prácticas de enseñanza de la escritura en el posgrado. Estos trabajos abordan cuestiones ligadas a la retroalimentación de pares y expertos en espacios presenciales y virtuales (Ajjawi y Boud, 2015; Adams, 2019; Padilla, 2019; Ciampa y Wolfe, 2020; Sletto *et al.*, 2020; Colombo y Alvarez, 2021; Alvarez y Colombo, 2023; Alvarez, Difabio de Anglat y Morán, 2023; Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024), la retroalimentación entre pares en grupos de escritura (Colombo *et al.*, 2022; Rodas *et al.*, 2021; Espeche y Colombo, 2023) y las relaciones socioafectivas que acompañan la producción escrita en el posgrado (Wellington, 2010; Jalongo, Boyer y Ebbeck, 2014; Wilson y Cutri, 2019; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Mancovsky y Colombo, 2022), entre otras.

Este interés por las diferentes dimensiones de la enseñanza de la escritura de investigación, en espacios curriculares y extracurriculares, se relaciona directamente con el incremento progresivo de ingresantes en el nivel de posgrado (Wainerman, 2020; De la Fare y Rovelli, 2021). Sin embargo, la masificación del ingreso no se corresponde con las tasas de graduación, en particular en las ciencias sociales y humanas (Ochoa Sierra, 2011; Wainerman y Matovich, 2016). Esto se debe, entre

otros factores, a los múltiples desafíos que los tesistas[3] deben afrontar en la escritura de sus trabajos finales, lo que ha dado origen al síndrome "todo menos tesis".

En este marco, las prácticas pedagógicas orientadas a la supervisión de tesis cobran particular relevancia. La literatura especializada muestra que, dentro de la pedagogía de la formación doctoral, la relación entre tesistas y directores adquiere características particulares y conforma un vínculo fundamental para que la tesis suceda (Fernández Fastuca y Wainerman, 2013; Chugh, Macht y Harreveld, 2022). Se entiende que esta supervisión constituye una práctica pedagógica en la que el director promueve en el tesista estrategias para su desarrollo como investigador independiente a través de un vínculo caracterizado por la rigurosidad y la confianza. Aitchison *et al.* (2012) lo describen como "amor rudo": una relación amable pero estricta, en la que el director orienta al tesista en su investigación y facilita su crecimiento académico al señalar áreas de mejora. En función de lo anterior, este capítulo propone una revisión bibliográfica sobre las prácticas dialógicas de retroalimentación implementadas en el marco de la supervisión de tesis.

La supervisión de tesis desde una mirada dialógica

Partimos de considerar a la retroalimentación como un espacio de intercambio de ideas que se aleja de la comunicación unilateral (en la que el estudiante es informado acerca de los cambios que debe realizar en su trabajo) para pensar la retroalimentación como instancia dialógica. Implica, entonces, una relación en la que el tesista es parte del proceso de mejora de su producción escrita y puede comprender las razones de los cambios que indica el supervisor, desarrollando su propio sentido crítico (Panadero y Lipnevich, 2022; Enita y Sumardi, 2023).

Al respecto, Carless define la retroalimentación dialógica como "intercambios interactivos en los que se comparten interpretaciones, se negocian significados y se aclaran expectativas" (2013: 90; la traducción es nuestra). La reflexividad, cuando es compartida, "le atribuye al proceso de construcción del texto científico un elemento de creatividad basada en el intercambio experiencial" (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2020: 45).

Como se advierte, la perspectiva dialógica considera la retroalimentación como un espacio de creación de significados a partir de la interacción entre los

[3] Se emplea el masculino genérico para facilitar la fluidez de la lectura.

participantes (Wegerif, 2013, 2020). Por ello, valora el intercambio de borradores, la revisión entre pares y la interacción con expertos y tesistas de trayectorias educativas diversas. Al mismo tiempo, el enfoque dialógico introduce a los estudiantes en las lógicas propias del campo académico: desde esta perspectiva, la retroalimentación es un proceso en lugar de una transmisión, es una relación en vez de una simple acción. Dar y recibir *feedback* no solo permite a los investigadores en formación aprender de quienes tienen más experiencia, sino también los estimula a constituirse en voces autorizadas dentro de la academia.

Aunque se observa una conciencia creciente sobre la importancia de la retroalimentación dialógica en la dirección de tesis, la investigación sobre este tipo de retroalimentación sigue siendo relativamente limitada (Enita y Sumardi, 2023; Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024). Por tal motivo, este capítulo efectúa un recorrido por la literatura especializada de la última década, con el objetivo de ofrecer un estado de la cuestión que permita avanzar hacia futuros estudios.

Metodología y descripción del corpus

En función de la perspectiva señalada, se efectuó entre febrero y mayo de 2024 una búsqueda sistemática en las bases de datos EBSCO, JSTOR, SciELO, Scopus y Taylor and Francis, mediante la combinación de las siguientes palabras clave: supervisión de tesis, dirección de tesis, prácticas pedagógicas dialógicas, retroalimentación y escritura de la tesis, y sus traducciones en inglés. Gracias a una primera búsqueda general, se descartaron los trabajos referidos a otros niveles educativos o que no enmarcaran una práctica pedagógica de supervisión de tesis. La selección de la muestra se basó en tres criterios: (1) artículos en inglés, dado que es el idioma que concentra la mayoría de las investigaciones; (2) publicados en revistas especializadas entre 2014 y 2024; y (3) estudios que abordaran prácticas de retroalimentación dialógica en el contexto de la supervisión de tesis. Se excluyeron tesis, informes y otros tipos de publicaciones académicas. Como excepción, se incorporó un artículo publicado en 2012 por su relevancia para los fines de la revisión propuesta.

La muestra final quedó conformada por 21 artículos, de los cuales 20 comunican resultados de investigaciones finalizadas o en curso y uno presenta un estado de la cuestión. Estas investigaciones se llevaron a cabo en el contexto de trayectos doctorales; solo dos artículos abordan experiencias de supervisores y estudiantes en el ámbito de maestrías. Se desarrollaron en los siguientes países:

Australia, Canadá, España, Estados Unidos, Etiopía, Finlandia, Hong Kong, Inglaterra, Indonesia, Nueva Zelanda y Suecia. En un caso, debido a que se trata de una investigación a gran escala, los países de las universidades participantes fueron anonimizados. Con respecto a las áreas disciplinares, abarcan programas de posgrado en una amplia variedad de disciplinas: artes, ciencias biológicas, ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias humanas, ciencias sociales, derecho, economía, inglés como lengua extranjera, ingenierías, literatura, lingüística, psicología y tecnología.

A partir de una primera lectura del corpus, se elaboró una matriz de datos en Excel desde las siguientes categorías: año de publicación, autores, objeto de estudio, contexto de la investigación y conclusiones generales. A continuación, se releyeron todos los artículos a fin de construir categorías *ad hoc* basadas en los lineamientos teóricos sobre retroalimentación dialógica presentados en los apartados previos. En forma recursiva, se construyeron cinco categorías de análisis, definidas en la Tabla 1: retroalimentación sustentable, vínculo socioafectivo, socialización académica, relaciones de poder y construcción de la identidad.

Tabla 1. Definición de las categorías de análisis

Categorías	Definición
Retroalimentación sustentable	Es la retroalimentación que apunta a desarrollar un sentido de *agencialidad* en los estudiantes y a promover que incorporen los códigos, las lógicas y los *modos de decir* académicos (Carless, Yang y Lam, 2011; Adams, 2019).
Vínculo socioafectivo	Remite a las relaciones personales del tesista con sus supervisores, con énfasis en los efectos que esta relación puede producir en la motivación y confianza del tesista (Corcelles-Seuba *et al.*, 2023; Almlöv y Grubbström, 2024).
Socialización académica	Implica la participación del tesista en actividades y espacios de socialización en los que, a partir de la retroalimentación recibida, asume reglas y “modos de hacer” propios de la academia (Kyung, 2018).
Relaciones de poder	Remite a las tensiones desarrolladas en el vínculo tanto entre supervisor y supervisado como entre ellos y el resto de la comunidad académica (Fernández Fastuca, 2021).
Construcción de la identidad	Refiere a la progresiva construcción identitaria que gesta el tesista a partir de los múltiples intercambios con sus supervisores (Carter y Kumar, 2017).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se presenta una versión abreviada de la matriz de análisis:

Tabla 2. Matriz de análisis de los documentos

	Autor y año de publicación	**Objetivo de investigación**	**Categorías de análisis**
1	Adams, 2019	Repasar las experiencias formales e informales de retroalimentación en la supervisión de una reciente doctora en Educación.	Retroalimentación sustentable Socialización académica
2	Aitchison *et al*., 2012	Analizar las prácticas de supervisión desde la mirada de estudiantes y directores para identificar las tensiones en el desarrollo de la tesis.	Construcción de identidad
3	Almlöv y Grubbström, 2024	Explorar las prácticas de retroalimentación en el nivel doctoral de cotutores novatos.	Relaciones de poder Vínculo socioafectivo
4	Carless, Jung y Li, 2023	Identificar qué entienden por retroalimentación los supervisores de tesis de un doctorado en Educación.	Socialización académica
5	Carter y Kumar, 2017	Identificar las tensiones en la retroalimentación de los supervisores.	Construcción de identidad Relaciones de poder
6	Corcelles-Seuba *et al*., 2022	Explorar cómo experimentan los doctorandos las distintas prácticas de supervisión.	Construcción de la identidad Vínculo socioafectivo
7	Enita y Sumardi, 2023	Conocer las experiencias y percepciones de tesistas sobre las prácticas de retroalimentación dialógica en la supervisión.	Construcción de identidad Retroalimentación sustentable
8	Geng y Yu, 2022	Investigar las estrategias de regulación de emociones de doctorandos en el contexto de retroalimentación en escritura académica.	Retroalimentación sustentable Vínculo socioafectivo
9	Gezahegn y Gedamu, 2023	Analizar la mirada de supervisores y de tesistas acerca de la retroalimentación escrita de la tesis doctoral.	Retroalimentación sustentable
10	González-Ocampo y Castelló, 2018	Examinar la perspectiva de los supervisores sobre la escritura doctoral.	Retroalimentación sustentable Socialización académica

11	Gredler y Harland, 2022	Explorar el uso de la tecnología digital por parte de los supervisores para proporcionar *feedback* a los doctorandos en la etapa final de su tesis.	Retroalimentación sustentable
12	Guerin y Aitchison, 2021	Revisar trabajos publicados en los últimos veinticinco años sobre prácticas digitales de retroalimentación en la supervisión de la tesis doctoral.	Retroalimentación sustentable
13	Hands y Tucker, 2022	Presentar una experiencia pedagógica implementada en el contexto de escritura de la tesis doctoral.	Socialización académica
14	Odena y Burgess, 2015	Indagar en las percepciones de los estudiantes de posgrado acerca de lo que los ayuda a desarrollar su escritura de investigación	Retroalimentación sustentable Vínculo socioafectivo
15	Richards y Fletcher, 2020	Analizar las prácticas de retroalimentación de un supervisor novato.	Relaciones de poder
16	Vehviläinen y Löfström, 2016	Analizar las experiencias de supervisores en formación en un curso orientado para tal fin.	Construcción de la identidad
17	Wei, Carter y Laurs, 2022	Analizar las experiencias de doctorandos que envían a sus supervisores un primer escrito para revisión.	Vínculo socioafectivo Construcción de la identidad
18	Xiujuan y Trent, 2020	Examinar las interacciones entre un doctorando y sus supervisores en la escritura de un artículo de investigación.	Construcción de la identidad Socialización académica
19	Xu, 2023	Explorar las expectativas y las experiencias de doctorandos sobre los roles que asumen los supervisores.	Construcción de la identidad Socialización académica
20	Xu y Hu, 2020	Explorar experiencias de doctorandos en la retroalimentación proporcionada por los supervisores en un contexto multicultural.	Construcción de la identidad
21	Zhang y Hyland, 2022	Analizar las posiciones discursivas de dos doctorandos a partir de las interacciones con sus supervisores.	Relaciones de poder

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos

Las prácticas de *retroalimentación dialógica sustentable* o positiva se refieren a aquellos intercambios en los que los tesistas, junto con sus directores, construyen su capacidad de aprendizaje autónomo (Ajjawi y Boud, 2015). En estas prácticas, los supervisores no se limitan a indicar a los estudiantes qué deben corregir en sus trabajos, sino que acompañan un proceso de crecimiento en el que maestrandos y doctorandos desarrollan competencias propias del campo intelectual. Por ello, el *feedback* dialógico requiere la gestión de espacios para tareas de producción escrita que fomenten la interacción entre tesistas y directores (Xiujuan y Trent, 2020).

En la literatura, este tipo de retroalimentación se conceptualiza como "una conversación fluida" (Adams, 2019), un intercambio continuo entre supervisor y tesista que estimula a este último a "moverse" hacia su rol de investigador. En este contexto, la retroalimentación se concibe como un proceso facilitador en el que el estudiante desarrolla su sentido crítico y su pensamiento reflexivo (Geng y Yu, 2022; Enita y Sumardi, 2023).

Los estudios analizados diferencian la retroalimentación oral de la escrita: mientras que la primera, al permitir el intercambio sincrónico, genera un espacio de construcción de conocimiento compartido, la retroalimentación escrita puede llevar a confusiones, incluso en el tono del comentario y en las tareas por realizar (Gredler y Harland, 2022; Gezahegn y Gedamu, 2023).

Finalmente, algunas investigaciones señalan que la supervisión en equipo incrementa la probabilidad de que se despliegue *feedback* sustentable, ya que directores y codirectores asumen "roles" diferentes: uno más exigente; el otro más amable y comprensivo (Odena y Burgess, 2015; Adams, 2019; Almlöv y Grubbström, 2024).

Respecto de la *socialización académica*, una proporción considerable de los artículos del corpus subraya que las prácticas de retroalimentación en el espacio de la supervisión de tesis introducen al tesista en las lógicas y los usos propios de los ámbitos académicos (González-Ocampo y Castelló, 2018; Adams, 2019; Xiujuan y Trent, 2020; Hands y Tucker, 2022; Xu, 2023). Según Carless, Jung y Li (2023), dicha retroalimentación constituye una forma de alfabetización, dado que las devoluciones e intercambios entre doctorandos y supervisores, así como el seguimiento de estos cambios, constituyen una forma de socializar al estudiante en la comunidad académica.

Relacionado con lo anterior, un aspecto clave de la retroalimentación dialógica es el *vínculo personal* que establecen el tesista y el director (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024). Esta dimensión socioafectiva permite propiciar un marco de confianza y respeto en el que el tesista puede plantear sus dudas y sus inquietudes, al tiempo que recibe comentarios sobre su trabajo "amortiguados" por el clima amable en el que se desarrollan. Al respecto, Almlöv y Grubbström (2024) analizan el caso de una universidad sueca donde son los codirectores quienes establecen este vínculo con los tesistas, facilitando un entorno de apoyo y comprensión.

Otros autores destacan que aprender a manejar las emociones inducidas por la retroalimentación forma parte del "currículum oculto" de los estudios doctorales (Odena y Burgess, 2015; Wei, Carter y Laurs, 2022; Corcelles-Seuba e*t al*., 2022; Geng y Yu, 2022). Estas emociones están fuertemente vinculadas a las prácticas de retroalimentación, sobre todo en tres instancias clave: durante las primeras revisiones, hacia el final de la tesis y en lo que Geng y Yu (2022) denominan "momentos críticos" (*critical incidents*). En estas instancias, la retroalimentación puede generar emociones positivas (motivación, confianza, entusiasmo) o negativas (frustración, ansiedad aburrimiento), que influyen significativamente en la elaboración de la tesis doctoral.

Las últimas dos categorías refieren a la *construcción de la identidad de los tesistas* y a las *relaciones de poder* que atraviesan la dinámica de la retroalimentación. En cuanto a la primera, la retroalimentación sustentable permite al tesista constituirse como investigador en formación, dado que en la academia la identidad se construye y se mantiene mediante las prácticas de escritura (Aitchison *et al*., 2012; Carter y Kumar, 2017; Xiujuan y Trent, 2020; Corcelles-Seuba *et al*., 2022; Enita y Sumardi, 2023; Xu y Hu, 2020; Wei, Carter y Laurs, 2022; Xu, 2023). Según Vehviläinen y Löfström, "la supervisión académica debe ser vista como un proceso de aprendizaje, al tiempo que es un proceso participativo que moldea la identidad del supervisado" (2016: 4; la traducción es nuestra).

Por último, la interacción entre tesistas y supervisores no está exenta de tensiones ni de *conflictos de poder*. Almlöv y Grubbström (2024) describen situaciones de abuso de poder de los supervisores con mayor antigüedad hacia los novatos, especialmente hacia las mujeres. Por ejemplo, los supervisores novatos son presionados para cumplir el rol de codirectores, con la carga laboral extra que conlleva. Richards y Fletcher (2020) analizan las prácticas de retroalimentación de un supervisor recién doctorado que se siente un "impostor" al no tener formación específica para supervisar a un doctorando. Los estudios

que abordan las relaciones de poder en las prácticas de retroalimentación en la supervisión de tesis señalan que, para mitigar estas tensiones, es necesario que toda la comunidad académica participe en estas prácticas, es decir que se institucionalicen para evitar que se reduzcan a una relación personal entre el tesista y el director (Vehviläinen y Löfström, 2016; Zhang y Hyland, 2022).

Conclusiones

Este capítulo ha revisado 21 artículos científicos publicados en inglés en revistas especializadas durante la última década, centrados en las prácticas dialógicas de retroalimentación en la supervisión de tesis.

Los estudios destacan que estas prácticas, al fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo, reflexivo y sostenido en el tiempo, promueven la construcción de un pensamiento crítico en el tesista y su formación académica a un alto nivel.

Un hallazgo clave es que la eficacia de la retroalimentación aumenta significativamente cuando se establece una relación cercana y amable entre el tesista y el director. Esta relación socioafectiva de confianza y respeto mutuo facilita una retroalimentación sustentable basada en prácticas dialógicas, en la que el tesista se siente cómodo para expresar dudas y recibir críticas constructivas.

Además, la retroalimentación dialógica contribuye de manera crucial a la socialización académica del tesista. Mediante su participación en estos intercambios, el estudiante no solo mejora sus habilidades de escritura y argumentación, sino que también se integra en las lógicas y los usos de la comunidad científica, construyendo de modo gradual y fluido su identidad como investigador y autor.

Sin embargo, las prácticas de retroalimentación no están exentas de tensiones y conflictos de poder, que pueden surgir tanto en el vínculo directo entre el tesista y el director como en relación con la comunidad académica.

Para mitigar estas tensiones, la literatura enfatiza la necesidad de institucionalizar la dirección de tesis con reglas y estructuras claras que orienten el quehacer cotidiano. Ello garantizaría que la retroalimentación no dependa únicamente de las relaciones personales y contribuiría tanto a equilibrar las dinámicas de poder como a asegurar la sostenibilidad y la calidad de la supervisión.

Referencias bibliográficas

Adams, G. (2019). A narrative study of the experience of feedback on a professional doctorate: 'a kind of flowing conversation'. *Studies in Continuing Education*, *41*(2), 191-206. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1526782.

Aitchison, C.; Catterall, J.; Ross, P. y Burgin, S. (2012). 'Tough love and tears': learning doctoral writing in the sciences. *Higher Education Research & Development*, *31*(4), 435-447. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559195.

Ajjawi, R. y Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *42*(2), 252-265. Disponible en: https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863.

Alvarez, G.; Cavallini, A. y Difabio de Anglat, H. (2024). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo "tesis de doctorado". *Íkala*, *Revista de Lenguaje y Cultura*, *29*(1), 1-17. Disponible en: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095.

Alvarez, G. y Colombo, L. (2023). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, *28*(8), 2121-2134. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566.

Alvarez, G.; Difabio de Anglat, H. y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, *15*(1), 6-21. Disponible en: http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263.

Almlöv, C. y Grubbström, A. (2024). "Challenging from the start": novice doctoral co-supervisors' experiences of supervision culture and practice. *Higher Education Research and Development*, *43*(1), 17-31. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218805.

Carless, D. (2013). "Trust and its role in facilitating dialogic feedback". En Boud, D. y Molloy, L. (eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 90-103). Routledge.

Carless, D.; Jung, J. y Li, Y. (2023). Feedback as socialization in doctoral education: towards the enactment of authentic feedback. *Studies in Higher Education*, *49*(3), 534-545. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2.

Carless, D.; Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, *36*(4), 395-407. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075071003642449.

Carter, S. y Kumar. V. (2017). "Ignoring me is part of learning": Supervisory feedback on doctoral writing. *Innovations in Education and Teaching International*, *54*(1), 68-75. Disponible en: https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104.

Chugh, R.; Macht, S. y Harreveld, B. (2022). Supervisory feedback to postgraduate research students: a literature review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *47*(5), 683-697. Disponible en: https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241.

Ciampa, K. y Wolfe, Z. (2020). From isolation to collaboration: creating an intentional community of practice within the doctoral dissertation proposal writing process. *Teaching in Higher Education*, *28*(3), 487-503. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822313.

Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, *23*(40), 1-18. Disponible en: https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995.

Colombo, L.; Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, *24*(3), 1-13. Disponible en: https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310.

Colombo, L.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, *1*(32), 163-172. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/html/.

Corcelles-Seuba, M.; Suñe-Soler, N.; Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2022). Doctoral student perceptions of supervisory and research community support: their relationships with doctoral conditions and experiences. *Journal of Further and Higher Education*, *47*(4), 481-491. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142102.

De la Fare, M. y Rovelli, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, *21*(1), 343-372. Disponible en: https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42596.

Enita, S. y Sumardi, S. (2023). Dialogic Feedback on Graduate Students' Thesis Writing Supervision: Voices of Indonesian Graduate Students. *AL-ISHLAH*: *Jurnal Pendidikan*, *15*(1), 487-496. Disponible en: https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2614.

Espeche, P. y Colombo, L. (2023). Grupos de escritura virtual doctoral: una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, *28*(1), 1-13. Disponible en: https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280117.

Fernández Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *14*, 1-26. Disponible en: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt.

Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2013). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, *37*(148), 156-171. Disponible en: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319.

Geng, F. y Yu, S. (2022). Exploring doctoral students’ emotions in feedback on academic writing: a critical incident perspective. *Studies in Continuing Education*, *46*(1), 1-19. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2109616.

Gezahegn, T. H. y Gedamu, A. D. (2023). Supervisors' and supervisees' perception and perceived practice of a process-oriented thesis written feedback: The case of Ethiopian universities. *Heliyon*, *9*(1). Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12865.

González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2018). Writing in doctoral programs: examining supervisors’ perspectives. *Higher Education*, *76*, 387-401. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10734-017-0214-1.

Gredler, J. y Harland, D. (2022). Online faculty’s use of technology when advising doctoral capstone writers. *Australasian Journal of Educational Technology*, *38*(3), 43-57. Disponible en: https://doi.org/10.14742/ajet.6994b.

Guerin, C. y Aitchison, C. (2021). Doctoral writing and remote supervision: What the literature tells us. *Innovations in Education and Teaching International*, *58*(6), 624-634. Disponible en: https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1991429.

Hands, A. y Tucker, V. (2022). Fostering Doctoral Student Socialization and Research Expertise through Writing Pedagogy. *Journal of Education for Library and Information Science*, *63*(1), 64-79. Disponible en: https://doi.org/10.3138/jelis-2020-0115.

Jalongo, M.; Boyer, W. y Ebbeck, M. (2014). Writing for Scholarly Publication as "Tacit Knowledge": A Qualitative Focus Group Study of Doctoral Students in Education. *Early Childhood Education Journal*, *42*, 241-250. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10643-013-0624-3.

Kyung, K. (2018). Academic socialization of doctoral students through feedback networks: a qualitative understanding of the graduate feedback landscape. *Teaching in Higher Education*, *23*(8), 963-980. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449741.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son "los otros" en la elaboración de una tesis? *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *3*(1), 105-114. Disponible en: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962.

Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, *7*(1), 37-46. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/la-pr%C3%A1ctica.pdf.

Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de Maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, *24*, 171-183. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839.

Odena, O. y Burgess, H. (2015). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, *42*(3), 572-590. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598.

Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *6*(11), 86-115. Disponible en: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/20000.

Panadero, E. y Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational*

Research Review, *35*, 1-22. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416.

Richards, A. y Fletcher, T. (2020). Learning to work together: conceptualizing doctoral supervision as a critical friendship. *Sport, Education and Society*, *25*(1), 98-110. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1554561.

Rodas, E.; Colombo, L.; Calle, M. D. y Cordero, G. (2021). Looking at faculty writing groups from within: some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, *28*(2), 205-216. Disponible en: https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1976189.

Sletto, B.; Stiphany, K.; Futrell Winslow, J.; Roberts, A.; Torrado, M.; Reyes, A.; Reyes, A.; Yunda, J.; Wirsching, C.; Choi, K. y Tajchman, C. (2020). Demystifying Academic Writing in the Doctoral Program: Writing Workshops, Peer Reviews and Scholarly Identities. *Planning Practice and Research*, *35*(3), 349-362. Disponible en: https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1748331.

Vehviläinen, S. y Löfström, E. (2016). 'I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, *41*(3), 508-524. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942272.

Wainerman, C. (2020). "El mundo de los posgrados". En Wainerman, C. (ed.), *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.

Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: Ausencia de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*, 1-19. Disponible en: https://doi.org/10.14507/epaa.24.2584.

Wei, J.; Carter, S. y Laurs, D. (2022). Handling the loss of innocence: first-time exchange of writing and feedback in doctoral supervision. *Higher Education Research & Development*, *38*(1), 157-169. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1541074.

Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: an exploration of affective writing problems of postgraduate students and their possible solutions.

Teaching in Higher Education, *15*(2), 135-150. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13562511003619961.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic Education for the Internet Age.* Routledge.

——— (2020). "Towards a dialogic theory of education for the Internet Age". En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 14-26). Routledge. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9780203111222.

Wilson S. y Cutri J. (2019). "Negating Isolation and Imposter Syndrome Through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks During a Doctoral Programme". En Pretorius, L.; Macaulay, L. y Cahusac de Caux, B. (eds.), *Wellbeing in Doctoral Education.* Springer. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-07.

Xu, L. (2023). Moving between fantasies, fallacies and realities: students' perceptions of supervisors' roles in doctoral publishing. *Teaching in Higher Education*, *28*(3), 565-579. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1832065.

Xu, L. y Hu, L. (2020). Language feedback responses, voices and identity (re) construction: Experiences of Chinese international doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, *57*(6), 724-735. Disponible en: https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1593214.

Xiujuan, S. y Trent, J. (2020). Promoting agentive feedback engagement through dialogically minded approaches in doctoral writing supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, *59*(4), 387-397. Disponible en: https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1861965.

Zhang, Y. y Hyland, K. (2022). Responding to supervisory feedback: mediated positioning in thesis writing. *Written Communication*, *39*(2), 171-199. Disponible en: https://doi.org/10.1177/074108832110699.

Hacia una retroalimentación dialógica virtual en propuestas pedagógicas orientadas a la revisión de textos sobre investigaciones

Guadalupe Alvarez y Ayelén Cavallini

Introducción

La elaboración de textos para comunicar investigaciones, como las tesis o los artículos científicos, presentan grandes desafíos para estudiantes e investigadores en formación (Castelló *et al*., 2017; Giraldo-Giraldo, 2020; Padilla, 2016; Wollast *et al*., 2018). Por este motivo, se han desarrollado diversas iniciativas pedagógicas con el objeto de acompañar dichos procesos, entre las cuales se destacan las intervenciones de supervisores o directores (por ejemplo, Fernández Fastuca, 2019, 2021), los seminarios o talleres (por ejemplo, Chois Lenis, Guerrero Jiménez y Brambila Limón, 2020; Dressler *et al*., 2019) y los grupos de escritura (por ejemplo, Aitchison, 2020; Beasy *et al*., 2020; Colombo *et al*., 2022). Los estudios que exploran estas experiencias han mostrado que el intercambio con expertos y pares que promueven retroalimentaciones contribuyen con la producción textual (Inouye y McAlpine, 2019). De hecho, se ha llegado a sostener que la retroalimentación representa el "corazón de la experiencia de aprendizaje" en el posgrado (Kumar y Stracke, 2007: 462).

En una sistematización bibliográfica previa sobre este tema (Cavallini y Alvarez, 2024), registramos que, en propuestas tanto curriculares como extracurriculares, la retroalimentación escrita en el posgrado es concebida como

una práctica pedagógica a partir de la cual expertos (por ejemplo, directores) o pares, a través de comentarios o señalamientos, orientan la escritura de géneros discursivos con los cuales se construye y comunica una investigación (Alvarez y Difabio de Anglat, 2019; Arancibia, Tapia-Ladino y Correa Pérez, 2019; Arias y Gómez, 2019; Chois Lenis, Guerrero Jiménez y Brambila Limón, 2020; González de la Torre y Jiménez Mora, 2021; Padilla, 2019).

Algunos de los trabajos registrados muestran que los estudiantes de posgrado y los investigadores jóvenes valoran la retroalimentación cuando se realiza en un marco de confianza en tanto permite optimizar la textualización de los escritos, la apropiación de normas para la construcción de conocimiento y las tareas específicas de las propias disciplinas (por ejemplo, Colombo y Alvarez, 2021; Márquez Guzmán y Gómez Zermeño, 2018; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015).

Las investigaciones también destacan que, si bien la retroalimentación suele incidir positivamente en el aprendizaje de la escritura y en la reflexión y formación epistemológica y disciplinar del (futuro) investigador, en ocasiones puede obstaculizar el aprendizaje. Esto se da, por ejemplo, en situaciones en las cuales no se instruye en el proceso y las retroalimentaciones no resultan respetuosas, lo cual desalienta a quien recibe devoluciones sobre un texto (Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019). En otros casos, se comprende inadecuadamente el significado que se pretendió otorgar en los comentarios (Arias y Gómez, 2019).

Al respecto, es preciso reconocer que las prácticas de retroalimentación no son espontáneas ni mecánicas, sino que requieren una propuesta pedagógica situada que se oriente específicamente a abordar, entre otros aspectos, las dimensiones involucradas en la comunicación escrita de investigaciones, la mirada crítica sobre los escritos y la reflexión metacognitiva en la revisión y la reformulación (Arias y Gómez, 2019; Padilla, 2016). Una estrategia pedagógica que promueve este tipo de acciones es aquella basada en un tipo de retroalimentación dialógica (Enita y Sumardi, 2023; Sun y Trent, 2022), concebida como un proceso interaccional que comprende diálogos de retroalimentación en los cuales participan estudiantes junto con supervisores y pares, y que permite evitar malentendidos, promover el pensamiento reflexivo y generar emociones positivas. A pesar de la importancia de devoluciones de este tipo, la investigación sobre la retroalimentación dialógica a nivel de posgrado es todavía muy incipiente.

Para completar y profundizar este tema, en el presente capítulo reflexionamos sobre la retroalimentación dialógica virtual en propuestas pedagógicas que buscan orientar la revisión de textos sobre investigaciones elaborados por

los propios estudiantes (por ejemplo, avances de tesis o de artículos científicos). Para ello, partimos de explicar el rol del diálogo en ese tipo de textos, así como algunos principios centrales del enfoque dialógico de la enseñanza. A partir de estos supuestos, detallamos los atributos básicos de la retroalimentación dialógica virtual. Finalmente, exponemos algunas conclusiones e implicancias prácticas de este trabajo.

La importancia del diálogo en los textos sobre investigaciones

De acuerdo con Castelló (2022), los textos con los cuales se comunica por escrito investigaciones ante la comunidad disciplinar (por ejemplo, tesis o artículo científico) involucran el diálogo en un doble sentido.

Por un lado, el estudio comunicado en la producción textual se construye sobre la base de aportes previos con los cuales se articula, ya sea para plantear el problema, fundamentar teórica o metodológicamente el abordaje, establecer similitudes, continuidades o discordancia entre los hallazgos, etc. De esta manera, el texto "dialoga" con los antecedentes a fin de legitimar la propia contribución científica ante la comunidad disciplinar (Castelló, 2007, 2020).

Por otro lado, un investigador, incluidos aquellos que se encuentran en formación, cuando elabora textos para comunicar académicamente su investigación, involucra a diferentes actores del campo académico (editores, directores, docentes, especialistas, pares, etc.) (Arias y Gómez, 2019; Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Colombo *et al.*, 2022) y en ocasiones también del círculo personal (pareja, otros familiares, amigos) (Colombo, 2014). Con estas personas, el escritor entabla diversas conversaciones (orales y escritas) que orientan la construcción textual de su producción contribuyendo, entre otros aspectos, con la primera clase de diálogo descripto, es decir, con la articulación entre la propia investigación y los antecedentes empíricos y teóricos. Este diálogo se materializa, por ejemplo, en situaciones en las cuales se revisa la producción textual poniendo en juego operaciones de lectura que van evaluando los resultados de la textualización con el objeto de construir devoluciones que ayuden al escritor a editar su texto.

Dada la importancia que el diálogo adquiere en la construcción de textos científicos, exploramos el enfoque dialógico de la enseñanza, una perspectiva que consideramos muy significativa para diseñar propuestas pedagógicas orientadas a acompañar la escritura en investigación.

Enfoque dialógico de la enseñanza

Los enfoques dialógicos para la enseñanza y el aprendizaje, según asumimos en este libro, proporcionan un marco teórico para entender la relevancia de la co-construcción de significado en contextos educativos, fenómeno fundamental en actividades de retroalimentación. Contrario a los enfoques tradicionales, mayormente monológicos, que promueven la transmisión de conocimientos, el dialogismo asume que el conocimiento emerge de la interacción de voces (Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013), por lo que las iniciativas pedagógicas diseñadas desde este enfoque buscan (Wegerif, 2013, 2019):

- Abrir espacios de diálogo, es decir, crear escenarios donde se aliente a los estudiantes a participar en una conversación.
- Ampliar el espacio reuniendo diferentes voces para que puedan surgir diversas posiciones sobre un tema.
- Profundizar el espacio dialógico mediante el cuestionamiento a los supuestos y los fundamentos de las ideas con el objeto de incrementar el grado de reflexión.

Según este enfoque, las interacciones con otros y las actividades de retroalimentación fomentan la apropiación y resignificación personal y colectiva de significados a través de la tensión entre múltiples perspectivas y opiniones, así como el pensamiento profundo sobre estos puntos de vista, incluyendo el propio. De acuerdo con estos principios, en las siguientes secciones caracterizamos la retroalimentación dialógica virtual orientada a la elaboración de textos sobre investigaciones, un tipo de retroalimentación que promueve la interacción entre diferentes actores con el objeto de orientar la producción textual.

Retroalimentación dialógica virtual orientada a la revisión de textos sobre investigaciones

Retomando conceptualizaciones previas basadas en los supuestos enunciados acerca de los textos sobre investigaciones y la perspectiva dialógica de la enseñanza y el aprendizaje (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024; Difabio de Anglat y Alvarez, 2023), concebimos la retroalimentación dialógica virtual como una práctica de revisión textual (Padilla y López, 2018) a partir de la cual, en es-

pacios digitales para la comunicación, un experto (director o supervisor, docente u otro especialista) o un par brinda en forma oral o escrita comentarios sobre segmentos específicos (retroalimentación en el texto) o apreciaciones generales (retroalimentación global) (Kumar y Stracke, 2007) en torno a la producción de un texto sobre investigaciones. A su vez, estos comentarios pueden suscitar una serie de intervenciones articuladas e interconectadas de diferentes actores (Alvarez y Difabio, 2019), que funcionan como "intercambios interactivos en los que se comparten interpretaciones, se negocian significados y se aclaran expectativas" (Carless, 2013: 90). En estos casos, estaríamos, como sostienen McGrath, Taylor y Pychyl (2011), ante un tipo de retroalimentación desarrollada que, entre otras características, establece un tono conversacional mediante, por ejemplo, preguntas sobre el contenido del texto, con la intencionalidad de iniciar un diálogo entre quien brinda y recibe devoluciones.

A partir de este tipo de retroalimentaciones, se busca contribuir con la elaboración del texto y, al mismo tiempo, introducir de manera paulatina a los investigadores en formación en las tradiciones científicas y discursivas de las disciplinas (Basturkmen, East y Bitchener, 2014).

Asumimos, también, que una retroalimentación de tal naturaleza no se genera espontáneamente, sino en virtud de una intervención pedagógica que, como hemos indicado en la sección anterior, brinda a los estudiantes oportunidades para la co-construcción de conocimiento. Para ello, una secuencia de enseñanza virtual abre, diversifica y profundiza espacios dialógicos digitales para la revisión de escritos.

En los siguientes subapartados, enunciamos algunos criterios para orientar a docentes a fomentar la apertura, la diversificación y la profundización de espacios de diálogo en propuestas pedagógicas orientadas a promover la escritura sobre investigaciones a propósito de textos elaborados por los propios estudiantes.

Abrir espacios digitales para el diálogo

De acuerdo con la conceptualización compartida, la retroalimentación dialógica virtual que busca acompañar la escritura de textos sobre investigaciones producidos por los propios participantes de una propuesta involucra espacios con diferentes objetivos. Para diseñar estos espacios en la virtualidad, es fundamental contemplar tanto el tipo de retroalimentación que se promoverá como los recursos digitales que se comprometerán en función de la dinámica propuesta.

En principio, según hemos expuesto, se necesitan espacios para brindar comentarios a segmentos textuales específicos (retroalimentación en el texto), lo cual requiere que las funcionalidades de los recursos digitales permitan establecer conexiones claras y directas entre los fragmentos del texto y los comentarios de los revisores. En este sentido, tanto los escritos elaborados con procesadores de texto como los desplegados en documentos compartidos ofrecen interfaces y funcionalidades adecuadas para estas necesidades.

Por otro lado, se requieren espacios para proporcionar observaciones generales sobre el texto (retroalimentación global), que no necesitan la relación directa con el escrito, pero sí la presentación clara de los comentarios al escrito. Un foro en una plataforma virtual o incluso una serie de correos electrónicos interconectados podrían cumplir estas funciones.

En ambos tipos de escenarios, resulta demandante contemplar la posibilidad de que se susciten intercambios interconectados a partir de algún comentario inicial, ya sea en el texto o global. Es importante destacar que el intercambio probablemente no se genere por el solo hecho de que los participantes compartan los espacios diseñados; por el contrario, se requerirán consignas que promuevan el diálogo entre los comentarios de los participantes de la propuesta y la reflexión de los estudiantes sobre las devoluciones recibidas.

En definitiva, para diseñar una propuesta pedagógica que genere una retroalimentación con estas características, un docente establece un círculo hermenéutico entre educación y tecnología (Davioli, Monari y Severinson, 2009) seleccionando los recursos digitales que, en función de sus interfaces y funcionalidades, interactúen de la mejor manera con las necesidades pedagógicas. Para ello, el docente toma decisiones acerca de los dispositivos (por ejemplo, notebooks, celulares), las aplicaciones (por ejemplo, documentos compartidos en Google Drive), los sitios y páginas web (por ejemplo, el Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española) y los contenidos digitales (por ejemplo, videos) que permitan crear espacios de diálogo que congreguen múltiples voces interrelacionadas en torno a los escritos.

En el próximo apartado nos ocuparemos de la relevancia que para el enfoque dialógico tiene la diversidad de voces en una instancia formativa que busca promover la escritura científica.

Diversificar las voces en diálogo

En una revisión bibliográfica acerca de prácticas de enseñanza de escritura en el posgrado en Latinoamérica, Chois Lenin, Guerrero Jiménez y Brambila Limón (2020) indican que, más allá de la participación de pares en las experiencias, la mayor parte está a cargo de especialistas en educación, lenguaje, análisis del discurso o escritura, pero no de expertos en las áreas disciplinares de los propios estudiantes. Los autores sugieren que en este tipo de intervenciones convendría articular de modo colaborativo acciones entre expertos en escritura y disciplinares.

En línea con este tipo de observaciones, desde el enfoque dialógico se asume que, para generar oportunidades de co-construcción del conocimiento, además de crear espacios para el diálogo, es necesario diversificar las voces acerca de un tema. Si retomamos la posibilidad de brindar retroalimentaciones a escritos de la tesis, resulta necesario convocar a diferentes actores del campo educativo: expertos en escritura, directores especializados en las disciplinas de los estudiantes, otros especialistas disciplinares, pares, entre otros.

A su vez, la diversidad de voces genera condiciones significativas para verificar que se hayan seleccionado los aportes empíricos y teóricos previos con los cuales conviene que dialogue la investigación que comunica el texto, así como construir las formas de diálogo adecuadas con esos aportes. Para ello, junto con la articulación de voces de actores diversos, en el presente capítulo consideramos, tal como profundizaremos en el siguiente apartado, que resulta central promover el encuentro de voces en relación con una misma dimensión o segmento.

Profundizar la mirada de acuerdo con criterios comunes para el diálogo

Además de abrir espacios de diálogo y diversificar las voces involucradas en la retroalimentación, desde el enfoque dialógico se plantea profundizar los espacios. Se trata, según indica Wegerif (2013: 144), de una forma de "deconstrucción" en tanto se busca promover la exploración de los supuestos desde los cuales se expresan los conceptos y las ideas generales para tomar conciencia de diversas opciones para la configuración de significados. Creemos que, a fin de alcanzar profundizaciones adecuadas acerca de la lectura de un texto con miras hacia su

revisión y edición, se vuelve fundamental establecer criterios claros y específicos que sean comunes a quienes participan del proceso de lectura crítica (Difabio de Anglat y Alvarez, 2023).

Dado que los comentarios escritos representan intervenciones clave "en el proceso de aprendizaje y apropiación de los géneros discursivos académicos" (Tapia-Ladino, 2014: 265), consideramos que, entre los criterios a partir de los cuales se evalúan los textos sobre investigaciones y se brinda retroalimentación, es necesario tener en cuenta orientaciones a modo de guía para realizar estas acciones. Estas orientaciones pueden estar representadas por las dimensiones con las cuales se evalúa la adscripción de un texto concreto a un género discursivo determinado, es decir, una categoría con atributos comunes (Borsinger de Montemayor, 2005; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010); estas dimensiones pueden ser las siguientes: funcionalidad, situacionalidad, contenido semántico y estructura, y forma lingüística.[4]

Con el objeto de profundizar en cada nivel, es importante trabajar uno o dos niveles por vez (uno por semana, por ejemplo). De hecho, en estudios previos (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024) hemos puesto de manifiesto que los intercambios interconectados de diferentes participantes en torno a un criterio específico contribuyen, justamente, con abordajes exhaustivos y rigurosos, y con la revisión y ulterior transformación del escrito.

A modo de cierre

En este capítulo partimos de supuestos básicos acerca de textos que comunican investigaciones, como la tesis, y del enfoque dialógico de la enseñanza a fin de conceptualizar la retroalimentación dialógica virtual orientada, en especial, a la elaboración de la tesis. Dado que este tipo de retroalimentación no se suscita de manera espontánea, presentamos y ejemplificamos tres criterios fundamentales para desarrollarla: 1) abrir distintos espacios digitales de diálogo para revisar capítulos, 2) diversificar las voces a cargo de las revisiones, 3) profundizar la mirada a partir de criterios comunes.

Para finalizar, queremos destacar que, de acuerdo con estudios previos (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024; Enita y Sumardi, 2023), la

[4] Para ver más detalles sobre estos niveles en propuestas pedagógicas, sugerimos consultar Difabio de Anglat y Alvarez (2023).

retroalimentación dialógica virtual orientada a la escritura de textos que comunican investigaciones permite ahondar en los análisis y las devoluciones a los escritos, y así mejorar las sucesivas versiones. Este tipo de retroalimentación, por otra parte, atenúa las emociones negativas que en ocasiones genera el proceso de escritura de la tesis (Bertolini, 2019; Wilson y Cutri, 2019) en la medida en que promueve la interacción entre el tesista y otros pares o especialistas en el marco de un trabajo sostenido con metas compartidas. Los intercambios interconectados a los que hemos aludido resultan especialmente positivos cuando muestran empatía, reciprocidad en el compromiso y responsabilidad con el trabajo de revisión.

En definitiva, consideramos que el planteo acerca de la retroalimentación dialógica virtual tal como la hemos tematizado puede servir de guía para diseñar propuestas pedagógicas que busquen acompañar procesos de escritura sobre investigaciones. En este sentido, creemos que los criterios que aquí exponemos podrían servir para trabajar la elaboración de diferentes textos, como tesis, artículos científicos y ponencias, a partir de los cuales se comparte con la comunidad disciplinar los propios avances científicos.

Referencias bibliográficas

Aitchison, C. (2020). "Writing Groups, Writing Retreats, Boot Camps and Other Social Writing Events for Doctoral Students". En Carter, S.; Guerin, C. y Aitchison, C. (eds.), *Doctoral writing*: *Practices, Processes and Pleasures* (pp. 52-60). Springer.

Alvarez, G.; Cavallini, A. V. y Difabio de Anglat, H. (2024). Contributions of Online Dialogic Feedback to the Writing of the Discursive Genre "Graduate Thesis". *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, *29*(1), 1-17. Disponible en: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095.

Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Revista Apertura*, *11*(2), 40-53. Disponible en: http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540.

——— (2023). "Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado". En Alvarez, G.; Colombo, L.; Difabio de Anglat, H.; Morán, L.; Pozzo, M. I. y Taboada, M. B. (coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos pre-*

senciales y virtuales (pp. 47-86). Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://www.ungs.edu.ar/libro/ensenanza-de-la-escritura-de-la-tesis-de-posgrado-en-entornos-presenciales-y-virtuales.

Arancibia Gutiérrez, B.; Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*. *Estudios de Lingüística*, *52*(100), 242-264. Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242.

Arias, M. y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, *8*(1), 30-52. Disponible en: https://doi.org/10.17583/redimat.2019.2847.

Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, *19*(4), 432-445. Disponible en: https://doi.org/1080/13562517.2012.752728.

Beasy, K.; Emery, S.; Dyer, L.; Coleman, B.; Bywaters, D.; Garrad, T.; Crawford, J.; Swarts, K. y Jahangiri, S. (2020). Writing together to foster wellbeing: doctoral writing groups as spaces of wellbeing. *Higher Education Research & Development*, *39*(6), 1091-1105. Disponible en: https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713732.

Bertolini, A. (2019). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, *11*(19), 163-183. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037.

Borsinger de Montemayor, A. (2005). "La Tesis". En Cubo de Severino, L. (dir.), *Los textos de la Ciencia* (pp. 267-284). Comunicarte.

Carless, D. (2013). "Trust and its Role in Facilitating Dialogic Feedback". En Boud, D. y Molloy, L. (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 90-103). Routledge.

Castelló, M. (2007). "El proceso de composición de textos académicos". En Castello Badía, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*: *conocimientos y estrategias* (pp. 42-82). Graó.

Castelló, M. (2020). "Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo". En Lopes Dias, D.; Rodrigues, I. y Quintiliano Guimarães Silva, J. (orgs.), *Práticas*

discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 3. Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa (pp. 110-135). PUC Minas.

Castelló, M. (2022). "Research writing, what do we know and how to move forward". En Gustafsson, M. y Eriksson, A. (eds.), *Academic writing at intersections-Interdisciplinarity, genre hybridization, multilingualism, digitalization, and interculturality* (EATAW) (pp. 89-122). Clearinghouse. Disponible en: https://www.editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/219/praticas_discursivasv3.pdf.

Castelló, M.; Pardo, M.; Sala-Bubaré, A. y Suñe, N. (2017). Why do students consider to drop out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, *74*(6), 1053-1068. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9.

Cavallini, A. y Alvarez, G. (2024). Panorama de estudios latinoamericanos sobre retroalimentación escrita en formación de posgrado. *Praxis Educativa*, *28*(2), 1-18. Disponible en: https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280217.

Chois Lenis, P. M.; Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala*, *Revista de Lenguaje y Cultura*, *25*(2), 535-556. Disponible en: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09.

Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina". En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*. *Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.

Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(2), 81-96. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/155/15531719006.pdf.

Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). Retroalimentación entre pares: Seminario virtual y grupos de escritura. *Educación y Humanismo*, *23*(40), 1-18. Disponible en: https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995.

Colombo, L.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el posgrado. Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco*. *Revista de*

Educación, *1*(32), 163-172. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/384568494011.pdf.

Davioli, P.; Monari, M. y Severinson Eklundh, K. (2009). Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, *14*(3), 229-254. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x.

Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2023). Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral. En Alvarez, G.; Colombo, L.; Difabio de Anglat, H.; Morán, L.; Pozzo, M. I. y Taboada, M. B. (coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 87-112). Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://www.ungs.edu.ar/libro/ensenanza-de-la-escritura-de-la-tesis-de-posgrado-en-entornos-presenciales-y-virtuales.

Dressler, R.; Chu, M. W.; Crossman, K. y Hilman, B. (2019). Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course. *Assessing Writing*, *39*(1), 14-24. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001.

Dysthe, O.; Bernhardt, N. y Esbjørn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo*: *El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Skoletjenesten.

Enita, S. y Sumardi, S. (2023). Dialogic Feedback on Graduate Students' Thesis Writing Supervision: Voices of Indonesian Graduate Students. *AL-ISHLAH*: *Journal Pendidikan*, *15*(1), 487-496. Disponible en: https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2614.

Fernández Fastuca, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, *2*(29), 201-2017. Disponible en: https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/ espacios-en-blanco/article/view/357.

——— (2021). ¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *14*, 1-26. Disponible en: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt.

Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(80), 173-192. Disponible en: https://dx.doi.org/10.17227/rce.num80-9633.

González de la Torre, Y. y Jiménez Mora, J. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces De La Educación*, *6*(11), 60-74. Disponible en: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813.

Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing Academic Identity: A Review of the Literature on Doctoral Writing and Feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, *14*, 1-31. Disponible en: https://doi.org/10.28945/24168.

Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, *12*(4), 461-470. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13562510701415433.

Márquez Guzmán, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *23*(76), 203-227. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100203&lng=es&tlng=es.

McGrath, A.; Taylor, A. y Pychyl, T. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *2*(2). Disponible en: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985724.pdf.

Ochoa Sierra, L. y Moreno Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, *76*, 143-171. Disponible en: https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725.

Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *3*(6), 165-196. Disponible en: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813.

——— (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades. *Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *6*(11), 86-115. Disponible en: http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000.

Padilla, C. y López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles

de escritor. *Revista Signos*. *Estudios de Lingüística*, *52*(100), 330-356. Disponible en: https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330.

Reyes Cruz, M. y Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, *45*, 1-15. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es.

Sun, X. y Trent, J. (2022). Promoting agentive feedback engagement through dialogically minded approaches in doctoral writing supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, *59*(4), 387-397. Disponible en: https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1861965.

Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: Género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, *30*, 254-268. Disponible en: https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic*: *Education for the Internet Age*. Routledge.

——— (2019). “Towards a dialogic theory of education for the Internet Age”. En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 14-26). Routledge.

Wilson, S. y Cutri, J. (2019). “Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme”. En Pretorius, L.; Macaulay, L. y Cahusac de Caux, B. (eds.), *Wellbeing in doctoral education*: *Insights and guidance from the student experience* (pp. 59-76). Springer.

Wollast, R.; Boudrenghien, G.; Van der Linden, N.; Galand, B.; Roland, N.; Devos, C.; De Clercq, M.; Azzi, A.; Klein, O. y Frenay, M. (2018). Who are the Doctoral Students who Drop out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, *7*(4), 143-156. Disponible en: https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143.

La enseñanza dialógica mediada por las tecnologías digitales

Lourdes Morán y Andrés Cuello

Introducción. ¿Qué entendemos por diálogo en la enseñanza?

En la enseñanza dialógica, el diálogo como interacción activa y multidireccional es el medio fundamental para el desarrollo de un proceso de intercambio de ideas, conocimientos y perspectivas que conducen a un aprendizaje efectivo (Burbules, 1999; Velasco Castro y Alonso, 2008). La enseñanza dialógica se orienta al desarrollo de capacidades cognitivas del estudiantado, permitiéndoles cuestionar y someter a examen la información, discutirla con pares y construir conocimientos en un marco de interacción comunicativa verdadera guiada por la búsqueda colectiva de significado. De allí que la enseñanza dialógica se ha vinculado de un modo potente con pedagogías vinculadas con la actividad, como la pedagogía de la interactividad (Aparici y Silva, 2012), fundada en la participación, el diálogo y la coautoría, o las pedagogías emergentes (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019), entendidas como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que intentan capitalizar las posibilidades comunicativas, interactivas, informacionales, colaborativas y creativas abiertas por las TIC en educación en el marco de una nueva cultura del aprendizaje inherente a las sociedades del conocimiento.

Esta enseñanza comulga con la idea de inteligencia colectiva (Sánchez Vera, 2014) llevada al terreno de la educación, una inteligencia distribuida en el que el saber legítimo no solo viene "desde arriba", sino que procede y circula en múltiples direcciones, reconociendo que nadie sabe todo, que todos saben algo y que, por ende, todos pueden contribuir al proceso educativo. En aportes de

Lion, Mansur y Lombardo (2015), el estudiante bajo estos enfoques aprende con propuestas pedagógicas diseñadas en el marco de comunidades de aprendizaje que favorecen la construcción del conocimiento. La enseñanza dialógica es esencialmente relacional y supone tanto una visión constructivista del conocimiento como una concepción no autoritaria de la enseñanza. No remite a cualquier tipo de conversación ocurrida en el aula (física o virtual) entre los actores educativos, sino que refiere a una particular comunicación pedagógica, una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje (Burbules, 1999).

La enseñanza dialógica en el centro de la escena pedagógica

La enseñanza dialógica tiene sus raíces en diferentes corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas. Desde el campo de la filosofía, por ejemplo, son insoslayables los aportes realizados por Sócrates. Considerado uno de los precursores más importantes de la enseñanza dialógica, su método, conocido como "la mayéutica", se basaba en la realización de preguntas para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en sus alumnos (Ramos, 2020; Romero Vela, 2019; Vargas González y Quintero Carvajal, 2023), por lo que el modo de llegar al saber y a la construcción de sentido está en las preguntas. En la estrategia dialógica, no se ofrecen respuestas directas a las interrogantes planteadas por el estudiantado; en su lugar, se los guía mediante una serie de preguntas adicionales hacia una comprensión más profunda y una mayor claridad sobre los propios argumentos en discusión (Castro Faune, 2012; Samour, 2014a, 2014b). El objetivo de la enseñanza dialógica desde este enfoque se centra en orientar a los estudiantes a llegar a la verdad por sí mismos, en vez de transmitir conocimiento de manera pasiva. Al desafiarlos a cuestionar sus propias creencias y a examinar críticamente sus suposiciones y percepciones, se tiende a fomentar el pensamiento crítico y el autoconocimiento. A pesar de las críticas que recibe el método socrático como posible fuente para la educación dialógica principalmente por la relación de asimetría entre en maestro y el discípulo (Matusov y Miyazaki, 2014; Vargas González y Quintero Carvajal, 2023), ha sido precursor en la integración del aprendiente en el intercambio.

En el ámbito de la psicología, Lev Vygotsky con la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo otorgó particular relevancia a la interacción social y al diálogo para el desarrollo del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Aprender no es un

proceso individual e intrapersonal, sino que surge de la participación en actividades sociales y de la colaboración con otros en contextos sociales y culturales. El diálogo, componente central de la teoría sociocultural del aprendizaje, facilita situaciones esenciales para el aprendizaje: la mediación social, el andamiaje, la internalización de herramientas culturales y el avance dentro de la Zona de Desarrollo Próximo son acciones que se vehiculizan principalmente por medio de la interacción (Chaiklin, 2003). Al fomentar el diálogo y la interacción social en el contexto educativo, se crean entornos de aprendizaje más dinámicos y enriquecedores que promueven el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado.

En el campo de la pedagogía, resultan significativas las contribuciones efectuadas por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Su enfoque de la educación liberadora se sostiene en la posibilidad del diálogo crítico para el desarrollo de la conciencia social. Freire enfatizó la importancia de involucrar al estudiantado en procesos dialógicos, de orientación social y existencial, con un diálogo auténtico y reflexivo sobre su propia realidad social y política (Freire, 1997; Freire, Pérez y Martínez, 1997). Su enfoque educativo recupera el diálogo como medio para promover la conciencia crítica, la reflexión y la acción transformadora (Jover Olmeda y Luque Mengíbar, 2020). La posibilidad de desarrollar diálogo horizontal entre educadores y estudiantes, como diálogo auténtico, permite al estudiantado participar activamente en el proceso de aprendizaje. La concientización, proceso mediante el cual los individuos advierten su situación social y se comprometen en la lucha por su propia liberación, es un proceso que se fundamenta en la posibilidad del diálogo horizontal. Este diálogo, que bajo una sólida participación activa adquiere cualidades de proceso generativo de reflexión conjunta sobre la realidad que busca soluciones colectivas a los problemas sociales, permite empoderar a las personas en agentes activos de cambio social y de la construcción de una sociedad más democrática y solidaria.

Principios de la enseñanza dialógica desde una perspectiva pedagógico-didáctica

Como se señaló en el capítulo 3 de este libro, la enseñanza dialógica que sostenemos se inscribe en el seno de pedagogías no transmisivas, activas e interactivas. En oposición a la instrucción unidireccional tradicional (del profesorado al estudiantado) propone experiencias de aprendizaje multidireccionales y

nutridas en intercambios. Desde este enfoque, se plantean un conjunto de principios particulares:

- Igualdad en la participación. En términos de igualdad, todos los participantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas, hacer preguntas y contribuir al proceso de aprendizaje en una zona de encuentro que ignora jerarquías y democratiza la palabra.
- Respeto y escucha activa. El diálogo implica estar abierto a diferentes perspectivas y puntos de vista, así como mostrar empatía hacia las experiencias y opiniones de los demás.
- Desarrollo de virtudes comunicativas. El diálogo implica el desarrollo de virtudes tales como tolerancia, paciencia, buena predisposición para hacer y recibir críticas, apertura para reconocer errores propios, voluntad de hacer entendibles los puntos de vista personales y dominio del autocontrol para dar el lugar y la palabra al otro.
- Construcción colaborativa del conocimiento. A través del intercambio y la discusión de ideas se alienta a los estudiantes a cuestionar, a reflexionar y a construir sobre el conocimiento existente sus propios saberes y las argumentaciones de otros.
- Pensamiento crítico y reflexión. El diálogo constituye el punto de partida para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre el contenido y sobre el mundo que nos rodea. Se alienta al estudiantado a cuestionar suposiciones propias, analizar información compartida y desarrollar argumentos fundamentados.
- Ambientes de aprendizaje inclusivos. La enseñanza dialógica busca crear un ambiente de aprendizaje donde todos se sientan valorados, respetados y empoderados para contribuir al proceso de aprendizaje.

La integración de las tecnologías en la enseñanza desde una perspectiva dialógica

Un aspecto central para pensar las formas de integración de las tecnologías digitales con la enseñanza en general, y con la enseñanza dialógica en particular, se asocia al tipo de relación que se establece entre propuestas de

enseñanza y tecnologías digitales. Los riesgos de dejarse arrastrar por la fascinación tecnológica pueden conducir a un tipo de propuesta que subordina lo pedagógico y la didáctica a lo tecnológico, delegando en las plataformas y aplicaciones –no neutrales y portadoras de una pedagogía tácita– decisiones que competen al orden de la intervención docente. Siguiendo a Lion (2021), se trata de no reducir las propuestas meramente a lo que estas plataformas proponen, sino, por el contrario, de domesticar y *hackear* las plataformas para ofrecer la mejor clase posible en términos de experiencia educativa orientada por objetivos pedagógicos.

Las tecnologías que se integran en las diversas propuestas de enseñanza ofrecen múltiples oportunidades de desarrollo a las prácticas dialógicas. Estas posibilidades se comprenden como diferentes modos en que las tecnologías impulsan situaciones de diálogo entre los miembros de la comunidad. La enseñanza dialógica como objeto busca abrir espacios de diálogo en torno a tareas socialmente significativas, que permitan captar la atención de otros, diversificar estos espacios, poniendo en juego diversas voces, y también profundizar los puntos de vista (Wegerif, 2013, 2019). En estas instancias, los aportes más significativos de la incorporación tecnológica se evidencian en acciones tales como las siguientes: activar procesos de comunicación, iniciar acciones de colaboración y generar el acceso a información y recursos (Major y Warwick, 2019; Rasmussen, 2019). Estudios específicos acerca de estos aportes permiten comprender por dónde transitan las principales oportunidades que ofrecen las tecnologías: la creación de espacios dialógicos compartidos y la mediación de la interacción (Alvarez y Difabio de Anglat, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2019; Morán, Alvarez y Manolakis, 2021); la posibilidad de externalización de ideas con múltiples formas y el acceso a la información para la enseñanza (Meneses Ortegón *et al*., 2020); y el ritmo diferenciado y la provisionalidad de herramientas digitales que se adecuan a cada uno (Castañeda, Attwell y Dabbagh, 2022; Castañeda, Salinas Ibáñez y Adell, 2020).

Las herramientas tecnológicas y la oportunidad de construir diálogo

La noción de *affordances* proviene originalmente del campo tecnológico y se vincula con las cualidades técnicas de las herramientas que orientan el diseño de interfaces de usuario y productos. Pea (1993) ha definido los *affordances* como

cualidades del objeto que enlazan la percepción y la acción. En la medida en que las herramientas en su configuración ofrecen *affordances* claros y precisos, los usuarios comprenden y aprovechan de modo más efectivo los recursos. Se mejora así la usabilidad y la experiencia del usuario. Desde los desarrollos tecnológicos se busca así crear elementos que comuniquen de manera explícita y directa sus funciones y cómo deben utilizarse, señales visuales o funcionales que indican cómo interactuar con una aplicación o sistema, aprovechando los *affordances* naturales para hacer que las interfaces sean intuitivas y fáciles de usar (Fayard y Weeks, 2014; McGrenere y Ho, 2000). Conceptualizaciones posteriores como las de Schmidt (2007) y de Maier, Fadel y Battisto (2009) otorgaron al concepto de *affordances* una aproximación de naturaleza social a partir de reconocer en las condiciones de las herramientas andamiajes sociales que permiten la construcción de significado y que se manifiestan en la interacción entre seres humanos, artefactos y ambiente.

En el ámbito de la tecnología educativa, la noción de *affordances* se refiere a las oportunidades y posibilidades de acción que los dispositivos digitales ofrecen en la enseñanza y el aprendizaje. Estas capacidades tecnológicas accesibles a través de la percepción pueden abarcar la creación de entornos de aprendizaje colaborativo, la facilitación de la comunicación entre estudiantes y docentes, la personalización del proceso de aprendizaje, el acceso a recursos educativos en línea, entre otros aspectos relevantes (Alexander, 2008; Alexander, 2020; Major y Warwick, 2019; Wegerif y Major, 2023). Reconocer e identificar *affordances* permite a los educadores planificar, diseñar e implementar experiencias de enseñanza y aprendizaje que aprovechen al máximo las funcionalidades de las herramientas digitales para enriquecer el proceso educativo. Así, la inclusión de las tecnologías se fusiona con la propuesta pedagógica de modo tal que las mediaciones tecnológicas fomentan de modo natural un aprendizaje interactivo, colaborativo y centrado en el estudiante.

En esta mediación, las herramientas se habilitan para que estudiantes y profesores puedan comunicarse, colaborar y participar activamente, así como las consignas de actividades de aprendizaje que se proponen –discusiones en línea, intercambios, debates, entre otros– configuran el mismo diálogo y la construcción de conocimiento posible. En la mayor parte de la formación en línea, los espacios de intercambio que se habilitan están centralmente focalizados en foros de consultas, videollamadas y salas de chat. Las cualidades técnicas de dichas herramientas, junto con el planteo de la tarea académica (Doyle y Carter, 1984) y el modo en el que se desarrolla la interacción, pueden analizarse desde

el concepto de *affordances* como aspectos propios de la propuesta que permiten comprender cómo actuar con dicho objeto.

Affordances y enseñanza dialógica en los espacios de comunicación: ejemplos prácticos

Las cualidades técnicas y las funcionalidades pedagógico-didácticas de las herramientas mencionadas –foros de intercambio, videollamadas y salas de chat– son aspectos esenciales para establecer relaciones entre *affordances* y enseñanza dialógica.

En una descripción breve, se puede señalar que los foros proporcionan un espacio virtual donde se generan intercambios sobre temas específicos. En estos espacios es posible plantear tópicos de debate, discutir temas relacionados con el contenido del curso, fomentar la participación activa de los estudiantes y promover la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas. Su funcionalidad permite una comunicación asincrónica que se adapta a diferentes horarios y ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, las videollamadas posibilitan la comunicación en tiempo real a través de audio y video, lo que facilita la interacción directa, así como la posibilidad de presentar y visualizar contenido multimedia en vivo. En su función pedagógico-didáctica, permiten recrear un entorno de clase presencial, donde se pueden realizar explicaciones en tiempo real, debates y actividades interactivas que fomentan la participación y el compromiso estudiantil.

Finalmente, las salas de chat en sus cualidades técnicas proporcionan un espacio de comunicación síncrona donde los participantes interactúan de manera instantánea con intercambios escritos. En su funcionalidad pedagógico-didáctica, las salas fomentan la colaboración, el intercambio de ideas y la resolución de dudas de forma rápida. Resultan un medio central para promover la participación de aquellos estudiantes que son más tímidos o que prefieren expresarse por escrito y no en la exposición oral.

A partir de estas descripciones, compartimos ejemplos de la utilización de dos foros de intercambio que permiten identificar en las propuestas de enseñanza *affordances* vinculadas con el desarrollo de prácticas dialógicas.

Ejemplo 1

Consiste en una actividad de intercambio en foro, en el marco del seminario "Enseñar y aprender lectura y escritura en el mundo digital" del profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento, realizada en 2023.

La consigna de trabajo consistió en diseñar un meme que, integrando imagen y texto breve (una frase, por ejemplo), diera cuenta de algún desafío o problema que enfrentan los estudiantes universitarios, secundarios o de otros niveles educativos al buscar y seleccionar información.

La configuración del foro se realizó bajo un formato pregunta y respuesta. Entre los aspectos más relevantes de la estructura, el foro permitía observar las respuestas de otros una vez que se realizaba el primer posteo. Luego de la primera intervención, la configuración habilitaba la posibilidad de establecer relaciones entre mensajes, citar a otros usuarios y editar la propia publicación en un plazo de tiempo previsto. En cuanto a la estructura, la manera en que los hilos de conversación estaban organizados, la visibilidad de las respuestas y la jerarquía de los comentarios que se observaban en la pantalla principal dan cuenta del uso y la apropiación de las posibilidades técnicas del foro por parte del grupo. Finalmente, en relación con la multimedialidad, el foro posibilitó compartir enlaces, imágenes, videos y archivos, aspecto propiciado por la consigna.

A continuación se comparte una captura de imagen de la configuración del foro y, luego, en secuencia progresiva, la participación realizada por uno de los grupos ante la consigna propuesta.

Imagen 1. Foro de entrega de producciones/ memes



Fuente: captura digital extraída del aula virtual Moodle, seminario enseñar y aprender lectura y escritura en el mundo digital, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023.

Respuesta de intervención del Grupo 1

Imagen 2. Respuesta inicial de un grupo de estudiantes a consigna de producción de meme



Fuente: captura digital extraída de aula virtual Moodle, seminario Enseñar y aprender lectura y escritura en el mundo digital, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023.

Respuesta de la docente al Grupo 1

¡Excelente el meme, A. y E.! Muy bien la relación entre el texto y la imagen, y también la cuota de humor.

En cuanto al contenido en sí, observaría que en contextos de elaboración de tesis (de grado y, sobre todo, de posgrado) el Portal Educ.ar no sería un sitio adecuado para la búsqueda de información. En todo caso, inicialmente podrían colocar base de datos o buscadores específicos como Dialnet o Scielo, y después Google Académico, Wikipedia y El rincón del vago. Para la elaboración de una tesis, Google Académico es adecuado, pero no suficiente ni totalmente específico. ¿Se entiende?

Respuesta del Grupo 1 al mensaje de la docente

Se eligió Educ.ar como fuente "confiable" y porque tiene el ".ar" (justamente no sería el más adecuado, y mucho menos los demás). No recordábamos el de Dialnet (era el que nos faltaba y lo usamos durante la carrera para buscar PDF). Sobre la tesis, se eligió para que haga referencia al nivel superior. No llegamos a hacer ni tesis ni tesina todavía, pero sí a revisar algunas para buscar bibliografía. Muchas gracias por los datos. Ahí dejamos la versión 1.2 del meme. Saludos. E y A.

Imagen 3. Respuesta mejorada de los estudiantes sobre producción de meme post feedback con la docente



Fuente: captura digital extraída de aula virtual Moodle, Seminario Enseñar y aprender lectura en el mundo digital, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023.

Respuesta de la docente

Muy buena la reflexión sobre el Portal Educ.ar: es un sitio confiable por las razones que indican. Solamente observaba que, salvo que una tesis fuera de portales educativos, difícilmente ese sitio fuera adecuado para la búsqueda. Y, como notaba en el meme un cierto nivel de pertinencia en el orden de presentación de los espacios de búsqueda, indicaba que quizá el portal no debería ir en segundo lugar. Retomaremos este tema en la clase. Ha surgido un intercambio muy interesante.

No era necesario que rehicieran el meme, que estaba muy bien, pero, desde ya, gracias por ajustarlo y compartirlo.

Análisis del ejemplo 1

Comenzamos el análisis del ejemplo con la identificación de las características específicas del foro que facilitan o restringen ciertos tipos de interacción para identificar *affordances* tecnológicos. En este ejemplo, entendemos que la propuesta de enseñanza apostó al intercambio en el foro en tanto recurso válido para propiciar intercambios (intuitivo, ordenado en la presentación de las respuestas de los participantes, ubicuo). Empero, el valor agregado estuvo dado por el criterio docente (*affordance* pedagógico) para incluir el uso del foro de modo estratégico, en una secuencia más amplia de actividades que antecedieron y trascendieron a la consigna del meme, destinado a unos estudiantes determinados, en el marco de unos contenidos específicos y, consciente o inconscientemente, bajo un enfoque de la enseñanza dado.

Referimos este ejemplo como de enseñanza dialógica, dado que el diálogo no ocurre de modo accidental, sino provocado de modo intencional por la propuesta de enseñanza que busca abrir una dinámica que favorezca o conduzca al aprendizaje. De hecho, la mediación dialógica docente permitió a los estudiantes una reformulación superadora de lo realizado en la primera entrega, lo que dio lugar a una segunda producción cualitativamente mejor en términos de resultados.

En cuanto al proceso, es interesante señalar que la docente hace más de una intervención para el aprendizaje (Barberà, 2016). Es decir, antes de valorar la primera producción, ofrece información significativa que vuelve consciente a los estudiantes del error para aprender de este y lograr una producción más

adecuada en una segunda oportunidad. Además, la dinámica del diálogo da lugar a que los estudiantes expliquen las razones que los llevaron a cometer el error (reflexión sobre lo hecho), muestren buena predisposición para recibir la crítica, todo ello mientras que la docente despliega aspectos fundamentales de la enseñanza dialógica como la escucha activa, el interés genuino, la empatía, el respeto, la cordialidad y el lenguaje motivacional.

Ejemplo 2

Consiste en una actividad de intercambio en foro, en el marco del seminario "Tutorías en entornos virtuales" de la maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales de la Universidad Nacional de La Pampa, realizada en 2023.

En cuanto a la propuesta de actividad, el foro aparece aquí como punto de integración de los contenidos trabajados en la unidad 1, estructurado a partir de una consigna que retoma conceptos relevantes abordados en la unidad (alojados en la nube de palabras) y propuesto como de resolución optativa para los estudiantes. La actividad consistió en conversar e intercambiar entre los miembros del grupo sobre algunos puntos medulares de las prácticas tutoriales. Bajo el título "Tutorías y nuevos escenarios", se habilitó un hilo con la siguiente consigna:

Imagen 4. Consigna de foro de intercambio para los estudiantes.

Estimadas y estimados colegas:

Comenzamos con nuestro primer foro temático de intercambio. En esta oportunidad les pedimos que:

- Revisen los materiales de la Unidad 1

-Participen en este foro respondiendo a partir de las reflexiones que les provoquen estos interrogantes y / o tomando una de las conceptualizaciones de la nube de palabras que inauguró esta unidad:

La tutoría es una práctica de acompañamiento pedagógico extendida en los diversos ámbitos educativos que se ha reconfigurado a partir de la virtualización de los escenarios de enseñanza...

- *¿Cómo se han modificado nuestras prácticas tutoriales en los nuevos escenarios culturales mediados por tecnologías?*
- *¿Qué aspectos de nuestra práctica profesional se ven afectados cuando nos enfrentamos a nuevos escenarios educativos mediados por tecnologías?*
- *¿Qué cambios en los estilos y formas de dar clase supone? ¿Qué nuevas tareas? ¿Qué nuevos acuerdos?*

Esperamos que sea éste un espacio de intercambio, de reflexiones, conversaciones y aprendizaje...

Seguimos!

Moderacion Interaccion Docencia Tutoria Dialogo Actividades Propuesta Docencia Estrategias Grupo Aprendizaje Tutoria Acompañamiento Dialogo Proceso Grupo Comunicacion Moderacion Sentidos

Fuente: captura extraída del aula virtual Moodle, seminario de Tutorías en Entornos Virtuales, Universidad Nacional de La Pampa, 2023.

Intervención de la estudiante A

Hola a todos y todas.

Desde 2020 que vengo transitando como estudiante diferentes formas de capacitación virtual vinculadas a las TIC aplicadas al mundo educativo (postítulo, actualización académica, hoy la maestría). Particularmente me pasa que, en aquellas propuestas de formación en las que no tenemos ningún contacto directo con el docente responsable de la materia y solo interactuamos con los tutores, se produce una sobrecarga en las expectativas sobre estos últimos dado que, más allá de los materiales, las actividades y el intercambio con los pares, se produce un vacío difícil de suplir que es la experticia, el conocimiento específico del docente responsable. Ese déficit es común que el estudiante lo busque cubrir con el tutor y ello puede devenir en cierto desencanto.

Por otra parte, habría que debatir también la cuestión vinculada a las condiciones materiales en que los tutores desempeñan su labor. Si están mal pagos, se ven obligados a cargarse de otras ocupaciones que les restan tiempo y energía para fungir todas las funciones que les competen y el riesgo es que terminen burocratizados y reducida su función a mero presentador y evaluador de actividades.

Respuesta de la tutora

Hola, A. Quería comentarte lo siguiente: no sé en qué experiencias te basas para sostener esa posición sobre las propuestas de formación, y que no es el caso de este seminario; somos un equipo y, si necesitas hablar con la profesora, la podés encontrar en el aula. Dentro de este seminario nuestra estrategia tutorial es que la tutor/a sea quien está a cargo del aula y todos los integrantes tenemos las mismas condiciones de trabajo. Agrego a esto que no solo es compleja la tarea del tutor/a, sino la de todos los participantes del acto educativo, desde el estudiante, tutor/a y profesor a cargo y todos con sus respectivas responsabilidades. Espero tengas un lindo día y, por supuesto, quedamos a disposición.

Respuesta del estudiante A

Hola, R. Como aclaré en mi comentario, me refería a las propuestas de formación virtual en general, que incluye esta maestría, pero que la trasciende.

Cuando me refería a contacto directo con los profesores a cargo me refería a tener la oportunidad de tener un encuentro virtual, sincrónico, para poder intercambiar y aprovechar esa oportunidad educativa.

En lo que respecta a las condiciones materiales en que desempeñan los tutores su tarea, me refería a que he tenido la oportunidad de desempeñarme como tutor y al menos en esa ocasión representó más una oportunidad de experimentar el rol, pero la remuneración era muy baja.

Intuyo que a lo que fue un comentario general le diste una interpretación personal, no era el espíritu. No me siento en el rol de ofrecer sugerencias, pero considero que respuestas del estilo "si necesitas hablar con la profesora, la podés encontrar en el aula" son algo desatinadas, al menos a mí me sonó algo agresivo. Si la idea es, a través de los foros optativos, estimular la participación, el efecto logrado con respuestas de esa naturaleza tal vez sea obturarla.

Intervención estudiante B

¡Hola a todos/as!

Perdón, pero me gustaría participar de este debate.

El aporte de A. me resultó provocador del pensamiento y la reflexión. He sido tutor en nivel medio y superior, y fueron horas extracurriculares, actividades *ad honorem* o también se barajó la posibilidad de pagar la mitad de lo que corresponde a horas docentes en alguna oportunidad. En algunas experiencias institucionales, es cierto que la responsabilidad no se condice con la remuneración. Es un interesante tema a investigar: condiciones laborales de las tutorías *online*. ¿Armamos un proyecto, colegas?

Sobre lo demás, leí más de dos veces sus mensajes, A. y T. Y retomo una idea que circula en los materiales de esta materia: el tono en la comunicación. A veces la comunicación escrita, que predomina en las aulas virtuales, puede estar abierta al equívoco, a la interpretación. Creo que ambos mensajes incitan al debate, un debate apasionante que muchas veces no sucede. Lo celebro.

Sobre la presencia de la docente, me atrevo con respeto a opinar diferente a vos. Para mí es fantástico ser parte de una experiencia diseñada por alguien que la haya pensado, sin que eso implique hablar directamente con la autora docente.

Abrazo.

Respuesta de la tutora

Hola B. y A. La verdad que para nada quería generar malestares, ni mucho menos ser agresiva, y para nada lo tomé personal. Era simplemente mencionar lo que me pasaba dentro de este seminario en particular con respecto a la tarea de *tutoreo* y que no se quedaran con una idea errónea del trabajo de los tutores.

Me gustó mucho la idea de generar debate a partir de una simple, y no por ello menos compleja, situación de docentes y tutores. Como menciona B., los foros asincrónicos tienen esa "doble interpretación" o el "ruido en la comunicación", pero creo que ahí es donde entra el debate, por supuesto sin ofender ni pelear, sino desde la teoría y la fundamentación. A., sin querer generamos debate, conocimiento y también relación con el material de este seminario. Y por supuesto que estamos abiertos a sugerencias.

Espero que pasen un lindo fin de semana largo. ¡Saludos!

Análisis del ejemplo 2

En este ejemplo, nuevamente es utilizado el recurso del foro de intercambio como medio para canalizar la enseñanza dialógica. Desde la funcionalidad podemos apreciar que los participantes emplean los *affordances* disponibles. Ello se observa en la utilización de respuestas que realizan dentro del mismo intercambio: responden directamente a los mensajes y se citan expresiones específicas de otros integrantes facilitando un diálogo claro y enfocado. En el marco de los *affordances* tecnológicos, se aprovecha tanto la simpleza que ofrece el foro para abrir un hilo de debate sobre un contenido pensado como relevante –en este caso, los cambios en la práctica tutorial frente a la virtualización de los escenarios de enseñanza– como la oportunidad de la comunicación asíncrona que abre entre estudiantes y docente la posibilidad de pensar y reflexionar en las intervenciones antes de efectuarlas.

Podríamos decir que en la convergencia adecuada entre el *affordance* tecnológico y el *affordance* pedagógico se sientan las condiciones necesarias pero no suficientes para la enseñanza dialógica. El resto responde a las características, las virtudes comunicativas puestas en juego y la dinámica que le imprimen al diálogo los actores que participan en él. Y es allí donde aparece lo complejo e interesante de este ejemplo, el cual condensa en su entramado y desenlace aspectos muy ricos para el análisis.

La secuencia dialógica se origina con una primera reacción de la tutora –percibida como poco cordial y "obturante" del debate por el estudiante A–, a la que le sigue la intervención del estudiante B, quien emerge asumiendo un rol de moderador que articula aspectos parciales de las respuestas de los otros dos interlocutores (con palabras como "creo que ambos mensajes incitan al debate, un debate apasionante que muchas veces no sucede. Lo celebro") y morigera, de este modo, el tono de tensión que caracterizó al inicio del diálogo. El estudiante B busca, además, transformar el conflicto de posturas entre tutora y estudiante A en una oportunidad de aprendizaje y trabajo colectivo invitando a investigar juntos el tema de las condiciones de trabajo de los tutores bajo el lema "¿Armamos un proyecto, colegas?". Esta mediación le brinda una oportunidad a la tutora para recomponer la relación dialógica con la estudiante A, aclarándole que no fue su idea mostrarse agresiva y que en todo caso hubo una "doble interpretación" o "ruido en la comunicación", resaltando también lo positivo del intercambio ya que "sin querer generamos un debate, conocimiento y también relación con el material del seminario". Destacamos de este ejemplo el carácter multidireccional que adopta el diálogo, democratizando la palabra, de modo tal que los estudiantes terminan adquiriendo protagonismo y ejerciendo transitoriamente roles que desde la enseñanza tradicional/transmisiva corresponden al docente, lo que refleja a su vez el carácter plural, colectivo, constructivista y antiautoritario que definen a la enseñanza dialógica mediada por tecnologías digitales.

A modo de cierre

En este capítulo exploramos la enseñanza dialógica mediada por las tecnologías digitales como una poderosa herramienta pedagógica que promueve el diálogo activo, la interacción multidireccional y la construcción colectiva de conocimiento en entornos educativos. Se ha destacado desde diferentes perspectivas la importancia de fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde todos los participantes se sientan valorados y empoderados para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de recuperar ejemplos concretos de interacciones dialógicas mediadas por tecnologías digitales, los ejemplos analizados ilustran cómo la integración de tecnologías en la enseñanza puede enriquecer las interacciones educativas, promover la reflexión crítica y estimular el desarrollo de habilidades cognitivas

y sociales en los estudiantes. En ambos ejemplos el diálogo se transforma en una oportunidad de aprendizaje y trabajo colectivo, permitiendo a los estudiantes asumir roles activos en la construcción de conocimiento y en la resolución de conflictos. Se destacó la importancia de la mediación tecnológica y los *affordances* para democratizar la palabra, empoderar a los estudiantes y fomentar un enfoque constructivista y horizontal en la enseñanza.

La enseñanza dialógica mediada por las tecnologías digitales –un enfoque pedagógico innovador y transformador, respaldado por teóricos como Burbules (1999), Freire (1997), Sánchez Vera (2014) y Wegerif (2013)– potencia el diálogo, la colaboración y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En esta línea consideramos que abordar la evolución de la educación desde la centralidad de la enseñanza dialógica potenciada por los aportes provenientes del campo de la tecnología podría ser un camino esencial para proyectar una educación más equitativa y enriquecedora.

Referencias bibliográficas

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?". En Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D. y Vázquez, A. (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, *11*(2), 40-53. Disponible en: https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540.

Alexander, R. (2008). *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy*. Institute of Education, University of London.

Alexander, J. C. (2020). Sociología cultural: formas de clasificación en las sociedades complejas. FLACSO México.

Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, *38*, 51-58. Disponible en: https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-05.

Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED*), *50*, art. 4, 1-10. Disponible en: https://doi.org/10.6018/red/50/4.

Burbules, N. C. (1999). El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. Amorrortu.

Castro Faune, C. (2012). El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. *Bajo Palabra*, *7*, 441-452. Disponible en: https://doi.org/10.15366/bp2012.7.037.

Castañeda, L.; Attwell, G. y Dabbagh, N. (2022). Entornos personales de aprendizaje como marco de la educación flexible: explorando consensos, enunciando preguntas y marcando desafíos. *Edutec*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *79*, 80-94. Disponible en: https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2347.

Castañeda, L.; Salinas Ibáñez, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, *37*, 240-268. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615197.

Chaiklin, S. (2003). "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction". En Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V. S. y Miller, M. S. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.

Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2019). Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en educación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *24*(1), 69-84. Disponible en: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a03.

Doyle, W. y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, *14*(2), 129-149. Disponible en: https://doi.org/10.2307/3202177.

Fayard, A. L. y Weeks, J. (2014). Affordances for practice. *Information and Organization*, *24*(4), 236-249. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2014.10.001.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire, P.; Pérez, E. y Martínez, F. (1997). *Diálogos con Paulo Freire*. Editorial Caminos.

Jover Olmeda, G. y Luque Mengíbar, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI: cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XX1*: *revista de la Facultad de Educación*. Disponible en: https://doi.org/10.5944/educxx1.25640.

Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias universitarias*, *7*(12), e047, 1-10. Disponible en: https://doi.org/10.24215/24690090e047.

Lion, C.; Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IICE*, *37*, 101-118. Disponible en: https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453.

Matusov, E. y Miyazaki, K. (2014). Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy*: *A Journal for Studies of Dialogic Education*, *2*, 1-47. Disponible en: https://doi.org/10.5195/dpj.2014.121.

Maier, J. R.; Fadel, G. M. y Battisto, D. G. (2009). An affordance-based approach to architectural theory, design, and practice. *Design Studies*, *30*(4), 393-414. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.destud.2009.01.002.

Major, L. y Warwick, P. (2019). "Affordances for dialogue". En Mercer, B.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 394-410). Routledge. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9780429441677-33.

McGrenere, J. y Ho, W. (mayo de 2000). Affordances: clarifying and evolving a concept. *Graphics Interface* (pp. 179-186). https://graphicsinterface.org/wp-content/uploads/ gi2000-24.pdf.

Meneses-Ortegón, J. P.; Jové, T.; Puiggalí, J. y Fabregat, R. (2020). Representación del conocimiento de un proceso de co-creación de material educativo. *TecnoLógicas*, *23*(47), 156-174. Disponible en: https://doi.org/10.22430/22565337.1493.

Mora-Vicarioli, F. y Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *14*(1), 125-159. Disponible en: https://doi.org/10.15359/rep.14-1.6.

Morán, L.; Alvarez, G. y Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *13*(24), 49-71. Disponible en: https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36311.

Jover Olmeda, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del oprimido. *Educación XX1*, *23*(2), 145-164. Disponible en: https://doi.org/10.5944/educxx1.25640.

Pea, R. (1993). "Practices of Distributed Intelligence and Designs of Education". En Salomon, G. (ed.), *Distributed Cognitions*: *Psychological and Educational Considerations* (pp. 47-87). Cambridge University Press. Disponible en: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190571/ document.

Ramos, A. H. A. (2020). Incidencia de la mayéutica en la pedagogía constructivista. *Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, *4*(2), 157-162. Disponible en: https://doi.org/10.36314/cunori.v4i2.140.

Rasmussen, T. (2019). *Social Theory and Communication Technology*. Routledge. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9781315181905.

Romero Vela, S. (2019). Método mayéutica y consultorías filosóficas en el siglo XXI. *Phainomenon*, *18*(2), 141-154. Disponible en: https://doi.org/10.33539/phai.v18i2.1745.

Samour, H. (2014a). Postmodernidad y filosofía de la liberación. *ECA*: *Estudios Centroamericanos*, *69*(737-738), 185-201. Disponible en: https://doi.org/10.51378/eca.v69i737-738. 3243.

——— (2014b). El pensamiento de Sócrates (470-399). *Revista De Museología Kóot*, *5*, 24-33. https://doi.org/10.5377/koot.v0i5.2281.

Sánchez Vera, F. (2014). Educación, cibercultura e inteligencia colectiva. *Gazeta de Antropología*, *30*(1). Disponible en: https://doi.org/10.30827/digibug.30313.

Schmidt, R. (2007). Scaffolds for Social Meaning. *Ecological Psychology*, *19*(2), 137-151. Disponible en: https://doi.org/10.1080/10407410701332064.

Vargas González, C. A. y Quintero Carvajal, D. P. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, *35*, 73-96. Disponible en: https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02.

Vela, S. R. (2019). Método mayéutica y consultorías filosóficas en el siglo XXI. *Phainomenon*, *18*(2), 141-154. Disponible en: https://doi.org/10.33539/phai.v18i2.1745.

Velasco Castro, A. J. y Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, *12*(42), 461-470. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300006&script=sci_arttext.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

Wegerif, R. (2013). Dialogic: Education for the Internet Age. Routledge.

——— (2019). "Towards a dialogic theory of education for the Internet Age". En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 14-26). Routledge. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9780429441677-3.

Wegerif, R. y Major, L. (2023). The theory of educational technology: Towards a dialogic foundation for design. Taylor y Francis.

Sobre las coordinadoras y las autoras

Alvarez, Guadalupe. Doctora en Letras. Investigadora Independiente de CONICET. Investigadora-Docente (adjunta) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cavallini, Ayelén. Becaria doctoral por CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNLu). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLu). Docente de la división de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación (UNLu).

Colombo, Laura. Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura. Investigadora Adjunta de CONICET, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente del IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" y del ISP "Joaquín V. González".

Cuello, Andrés. Becario de PICT. Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas (UNLU). Maestrando en Enseñanza en Escenarios Digitales (UNLPam). Licenciado en Educación, Profesor de Historia y Especialista en Cultura Digital y Educación.

Difabio, Hilda. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora Principal en el CONICET, con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo "Dr. Abelardo Pithod" (CIC). Directora del CIC desde 2011.

Espeche, Paula. Becaria doctoral de CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNCUYO). Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Docente de la Universidad Nacional de Cuyo.

Morán, Lourdes. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora Asistente del Conicet, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Docente y Asesora pedagógica de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires.

Schiavinato, Nadia. Becaria doctoral de CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de la Universidad Nacional de Luján. Asesora pedagógica de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Este libro parte de asumir que la globalización y las tecnologías digitales han transformado radicalmente la producción y difusión del conocimiento científico-académico. Así, partiendo de investigaciones recientes, en la obra se propone un enfoque dialógico de la enseñanza virtual de la escritura en la investigación, que pone énfasis en el papel del diálogo y la interacción como motores para el desarrollo de la voz propia en la producción científica. A través de capítulos que analizan desde la retroalimentación dialógica en la supervisión de tesis hasta la incorporación de tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas, se brindan herramientas concretas y reflexiones teóricas para abordar los desafíos de la virtualización de la enseñanza de la escritura. Este libro no solo teoriza sobre el potencial del diálogo y la colaboración en la formación académica, sino que también presenta estrategias pedagógicas innovadoras que pueden redefinir las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en entornos virtuales.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento





Libro
Universitario
Argentino

